

EUGENIA POTULICKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

Ruch restrukturyzacji w szkolnictwie amerykańskim – reforma oddolna?

Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych rozpoczęły się w okresie prezydentury Ronalda Reagana w latach 80. XX wieku. Tak zwany „ruch reform” zapoczątkowany został raportem *Naród w zagrożeniu (A Nation at Risk)*. Reforma analizowana w tym opracowaniu była drugą z kolei.

Restrukturyzacja w świetle raportu dla ministerstwa

Zrozumienie faktu, że poprawa osiągnięć uczniów wymaga radykalnej transformacji sposobu, w jaki pracują szkoły, a nie nakazania doskonałości (co miało miejsce w reformie z roku 1983), legło u podstaw drugiej fali amerykańskich reform rozpoczętych w czasie rządów Ronalda Reagana (Cibulka 1996, s. 112). W późnych latach 80. i na początku lat 90. ruch reform obrał inny kierunek. Było to *Oddolne doskonalenie szkół: od szkół efektywnych do restrukturyzacji* – tak brzmiał tytuł raportu przygotowywanego dla ministerstwa edukacji (*Improving schools from the bottomup: from effective schools to restructuring*, 1995). Ruch restrukturyzacji opierał się na założeniu, że amerykańskie szkoły podstawowe i średnie poniosły porażkę w zapewnianiu edukacji na wysokim poziomie dla niemal wszystkich uczniów. Retoryka reformy odeszła od bardziej wyrównanych możliwości uczenia się dla niektórych uczniów i deklarowała nowe i lepsze możliwości dla wszystkich. Apelowano o koncentrowanie

się na rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia i nauce jego stosowania w realnych sytuacjach życiowych. Z tych założeń wyprowadzono propozycję ponownego przemyślenia idei szkoły i całego systemu edukacji. Zakwestionowano stosowność modelu tradycyjnej szkoły, z izolowanymi lekcjami i wszystkimi elementami systemu transmisji wiedzy. Ponaglano do tego, by szkoły zaproponowały inne instytucje, nie kierujące się dotychczasową praktyką ani kłopotliwymi biurokratycznymi regulacjami. Zwolennicy tego ruchu reformy opowiadali się za deregulacją systemu edukacji oraz za przekazaniem władzy oświatowej od rządu federalnego, rządów stanowych i dystryktów do poszczególnych szkół, a zarazem za ich rozliczaniem z osiągnięć uczniów (tamże, s. 4).

Podobne postulaty pojawiały się niemal w każdej próbie reform amerykańskiego systemu szkolnego tego okresu. Na poziomie federalnym jedną z głównych propozycji prezydenta Billa Clintona była elastyczność w stymulowaniu lokalnych reform skoncentrowanych na szkole oraz w stymulowaniu inicjatyw dystryktów. Na poziomie stanowym praktykowano różne strategie, na przykład zupełnie odmienne w Kentucky i w Chicago – zostaną one przeanalizowane w dalszej części opracowania.

Fala ruchu restrukturyzacji była spójna z filozofią szkół efektywnych. Badacze tej problematyki na ogół zgadzali się co do tego, że szkoły efektywne charakteryzuje silne przywództwo dyrektora, pogłębione, a nie płytkie nauczanie, rygorystyczny program kształcenia, wysokie oczekiwania wobec uczniów, ustawiczne ocenianie ich osiągnięć, bezpieczny i zdyscyplinowany klimat, dynamiczna organizacja szkoły, jej kultura i etos pracy oraz wysoko wykwalifikowana kadra (tamże, s. 2). Autorzy raportu wyprowadzają wątpliwy wniosek, że model szkół efektywnych, z wyraźną koncentracją na wynikach, jest gotowym instrumentem reformy systemu edukacji.

Restrukturyzacja szkolnictwa miała miejsce w wielu krajach na świecie. W Stanach Zjednoczonych język „reformy” został zastąpiony językiem „restrukturyzacji”. Początkowo wysiłki w tym kierunku zmierzały do upełnomocnienia nauczycieli, ale później skoncentrowały się na zarządzaniu-w-szkole (*school-based-management*) (Cibulka 1996, s. 104; O’Donoghue, Dimmock 1998, s. 45).

Obydwa ruchy reform: szkół efektywnych i restrukturyzacji opierały się na założeniu, że szkoła jest jednostką organizacyjną reformy oraz że jej profesjonalna kadra jest zdolna do doskonalenia swojej placówki. Autorzy raportu *Oddolne doskonalenie szkół...* twierdzili wszakże, iż ruch restrukturyzacji jest efektem ewolucji jego poprzednika i w większym stopniu koncentruje się na nowych metodach nauczania i uczenia się, nowych sposobach oceniania, na reorganizacji czasu i miejsca oraz na zwiększonej władzy nauczycieli. Ich zdaniem rząd federalny zrobił dużo, by wspierać tego rodzaju restrukturyzację. Przede wszystkim szkoły z wysokim odsetkiem uczniów biednych mogły wykorzystywać federalne fundusze, poprawiając funkcjonowanie placówki jako całości. Legislacja z roku 1988 wymagała od szkół korzystających z tego funduszu, by przedstawiły dane świadczące o sukcesie w kształtowaniu

umiejętności uczniów – zarówno podstawowych, jak i wyższego rzędu. Placówki nie odnoszące sukcesu miały opracować plan poprawy sytuacji. Legislacja z roku 1994 silniej zachęcała do opracowywania projektów doskonalenia szkół i profesjonalnego rozwoju nauczycieli w placówce. Ta sama legislacja wymagała, by stany przeznaczały 20% swoich funduszy edukacyjnych na wspieranie programów szkół efektywnych (tamże, s. 5).

Twórcy omawianego raportu podkreślali, że dla odróżnienia fali restrukturyzacji od ruchu szkół efektywnych i dla zaakcentowania jej ewolucyjnej formy będą ją określali „podejmowaniem decyzji na poziomie szkoły” oraz restrukturyzacją. Ich definicja restrukturyzacji obejmuje działania mające na celu poprawę funkcjonowania szkoły, poprawę nauczania i osiągnięć uczniów poprzez rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów placówki przez jej kadre (tamże, s. 6). Zaznaczali jednak, że ich koncepcja zmiany szkoły obejmuje zarówno zmiany oddolne, jak i odgórne, obejmujące cały system edukacji. Reformy ześrodkowane na szkole wymagają delikatnej równowagi obu tych strategii. Lokują rozważania o szkole w kontekście społeczności lokalnej oraz w kontekście relacji między szczeblami władzy – szkołą, okręgiem szkolnym, stanem i rządem federalnym.

Raport zawiera dane z dobrze zaplanowanych badań ilościowych i jakościowych przeprowadzonych w stanach. Były to sondaże telefoniczne, mailowe i studia przypadków. Pokazały one, że ruch restrukturyzacji przybiera różne znaczenia, w różnych szkołach.

Władze 66% dystryktów i 55% szkół twierdziły, że podjęto w nich próby restrukturyzacji. 18% dystryktów donosiło, iż wprowadzono w nich zmiany odpowiadające kryteriom szkół efektywnych. Na wszystkich poziomach kształcenia – od przedszkoli po szkoły średnie – odsetek placówek dokonujących restrukturyzacji przekraczał 50%. Ponieważ były to jednak dane podawane przez samych respondentów, należy je traktować z pewną rezerwą (tamże, s. 22–23).

Narodowe Stowarzyszenie Gubernatorów uznało, że restrukturyzacja nie jest reformą fragmentaryczną, lecz ma charakter systemowy. Jest fundamentalną zmianą zorientowaną na osiągnięcia uczniów (Goerth, Floden, O'Day 1997, s. 3). Wiele efektywnych przedsięwzięć restrukturyzacyjnych przeprowadzono bez udziału władz stanowych.

Restrukturyzacja w percepcji pedagogów

W literaturze istnieją przynajmniej cztery definicje restrukturyzacji. Jedna z nich zawarta była w raporcie *Oddolne doskonalenie szkół*. G. Nariello (2001) pisze, że w okresie ruchu reform nowe etykiety są tylko substytutami naprawdę nowych prak-

tyk. Termin restrukturyzacja używany jest przez wielu aktorów, ale oznacza niewiele. W ruchu restrukturyzacji brakowało przemyślanej teorii społecznej organizacji szkoły i kontekstualnego jej rozumienia. Wystąpiła natomiast kakofonia opinii o tym, co powinno być zrobione. Dosłownie każdy aspekt edukacji spotykał się z poważnym wyzwaniem, a nowe reformy pojawiały się ustawicznie. Poprawa osiągnięć wszystkich uczniów wymagała głębokich zmian organizacyjnych, strukturalnych i kulturowych w charakterze szkoły jako miejsca pracy. Nieoparta na takim szerokim spojrzeniu restrukturyzacja może być tylko nieadekwatną edukacyjnie *dejavu* (Bryk 2001, s. 1).

Drugą definicję restrukturyzacji proponują B. Wilson i G. Rossman. Ich zdaniem oznacza ona nacisk na zmianę systemową, która skupia się na zintegrowanych wysiłkach na różnym poziomie dla korzyści zróżnicowanych uczniów. Reprezentuje ona nową filozofię edukacji. Jej fundamenty nie są nowe. Jest to ruch szkół efektywnych, ale – ich zdaniem – wydaje się, że nadszedł czas realizacji przynajmniej części zaleceń tego ruchu (1993, s. 183).

W restrukturyzacji chodziło także o to, by włączyć więcej kluczowych aktorów do podejmowania decyzji ważnych dla edukacji – rodziców, nauczycieli, lokalną administrację szkolną i społeczność lokalną. Decyzje powinny należeć raczej do szkół niż do dystryktów.

Inny akcent w restrukturyzacji to większe wysiłki w zakresie profesjonalnego rozwoju nauczycieli i administracji szkolnej – inwestowanie w kapitał ludzki szkoły. Trzecia ogniskowa to rozliczanie szkoły z osiągnięć uczniów i wreszcie – bardzo ważne – nauczanie wszystkich dzieci razem zgodnie z teorią równych szans edukacyjnych. Ta ostatnia tendencja wiązała się z poważnym brakiem ludzi do pracy, w związku z którym społeczność biznesu zwróciła uwagę na dzieci poszkodowane edukacyjnie (Cibulka 1996, s. 108–109). W tym kierunku zmierzała też polityka rządu federalnego (*Improving schools...*, 1995, s. 190).

Ruch restrukturyzacji nazwano później „zarządzaniem ześrodkowanym na szkole” (*school-based-management*). Restrukturyzacja była zmianą bardziej fundamentalną niż ruch ku doskonałości zainspirowany raportem *A Nation at Risk*.

Według V.E. Lee i J.B. Smith (2001, s. 4–7) restrukturyzacja oznacza fundamentalną zmianę skoncentrowaną na trzech dymensjach: zarządzania szkołą (włącznie ze zmianą władzy), organizacji pracy nauczycieli i uczniów oraz na strukturze bodźców i standardów, wokół których zorganizowana jest praca nauczycieli i uczniów. Restrukturyzacja powinna być postrzegana jako kontinuum odchodzenia od konwencjonalnej praktyki, począwszy od zmiany doświadczeń uczniów, profesjonalnego życia nauczycieli, zarządzania szkołą i koordynacji zasobów społecznych wokół szkoły.

Autorki lokują restrukturyzację w teorii organizacji. Użyteczny kontrast wzięty z tej teorii to szkoła zorganizowana biurokratycznie i szkoła w społeczności lokalnej. Mają rację, że teoretyczne podstawy ruchu są słabe (tamże, s. 8–9).

Restrukturyzacja w stanie Kentucky

Stan Kentucky odgrywał główną rolę jako narodowa scena eksperymentu edukacyjnego. Był on inspirowany przez profesjonalistów i to oni ustalali modele pracy. Przeciwno nim występowała prawica.

Do profesjonalistów zwrócili się nauczyciele, prosząc o pomoc w radzeniu sobie ze słabymi osiągnięciami matematycznymi uczniów. Do eksperymentu włączył się też biznes i politycy, jednak ich rola była negatywna. Ograniczali oni lokalne podejmowanie decyzji, nasilali kontrolę rezultatów i zmniejszali demokratyczną kontrolę edukacji. Ani rodzice, ani uczniowie nie zostali włączeni w reformę (Savunel 1996, s. 1–8).

Reformie w stanie z pasją przewodził E. Pritchard. Stwierdził, że cały stanowy system szkolny jest niezgodny z konstytucją. Ten wyjątkowy człowiek, męczennik edukacji jak go nazwano, i jego elitarny komitet wprowadzili systemową innowację programową. Była ona krytykowana przez prawicę i kler. Mimo tej krytyki komitet E. Pritcharda pokazał, że konsekwentne wsparcie dla edukacji może być pozyskane przez stowarzyszenia elitarne.

E. Pritchard stał się legendą w Kentucky po pracy na rzecz *New Deal* – Nowego Porządku. Był on błyskotliwym mówcą w sprawach zmian społecznych. Mówił o potrzebie przekształcenia całego systemu edukacji. Jego komitet zorganizował działania legislacyjne i w roku 1990 wprowadził w życie ustawę o reformie szkolnej (*Education Reform Act 1990*). Działania E. Pritcharda włączyły w ruch reformy wielu zwyczajnych ludzi, kształcono nowych profesjonalistów, wyróżniający się nauczyciele pomagali szkołom źle funkcjonującym.

Reforma edukacyjna w Kentucky zdobyła szerokie uznanie poza jego granicami. Ustawę z roku 1990 nazwano najszerszym i najbardziej spójnym aktem legislacyjnym, jaki kiedykolwiek wprowadzono w życie. Spośród wielu założeń reformy warto przytoczyć następujące: 1) każdy uczeń może się uczyć na znacząco wyższym poziomie, 2) każdy może być nauczany efektywnie, 3) wysokie wymagania wobec uczniów będą odzwierciedlone w programach i metodach nauczania, 4) efektywny system jest skoncentrowany na osiągnięciach, 5) wykorzystuje on tak zróżnicowane sposoby oceny, jak zróżnicowane są osiągnięcia uczniów, 6) szkoły odnoszące sukcesy będą nagradzane, a te które mają duże i stałe niepowodzenia, zostaną ukarane, 7) decyzje o nauczycielach mają podejmować nauczyciele, 8) konieczne jest zapewnienie im stałego rozwoju profesjonalnego (*The essential...*, 1992, s. 26).

Reformatorzy w stanie Kentucky szokowali społeczeństwo faktami, tak jak autorzy raportu *A Nation at Risk*. Informowali, że ze 100 młodych osób tylko 63 ukończy szkołę średnią, pracownicy Stanu są najmniej wyedukowani w całej Ameryce, stan jest na przedostatnim miejscu w kraju ze względu na odsetek dorosłych z ukończoną szkołą średnią, a dochody w stanie są najniższe w kraju, przy najwyższym procencie bezrobotnych.

Działania ruchu restrukturyzacji w Kentucky zostały wsparte finansami. W roku 1989/90 na szkoły podstawowe i średnie przeznaczono 1,53 biliony dolarów, w 1990/91 2,05 bilionów i taki wzrost utrzymywał się (Savunel 1996, s. 140–149). W reformę E. Pritcharda włączyły się różne grupy profesjonalne: architekci, prawnicy, lekarze i inne. Prowadziło to do licznych dyskusji związanych z reformą restrukturyzacji, zarzucano jej między innymi elitaryzm (tamże, s. 202–203).

B.L. Whitford i D.M. Gaus (1995, s. 19–32) podają przykład efektów restrukturyzacji w szkole podstawowej w Louisville, wcześniej pracującej w sposób tradycyjny i mającej wiele niepowodzeń. Po sześciu latach restrukturyzacji szkoła stała się zupełnie innym miejscem. Dzieci były aktywnie zaangażowane w uczenie się, przygotowywały dziennik szkolny, pisały oraz ilustrowały własne książki i raporty, prowadziły doświadczenia na zajęciach z nauk przyrodniczych, dyskutowały o aktualnych wydarzeniach i problemach matematycznych. Kadra nauczycielska prowadziła zajęcia rozwijające każdą sferę inteligencji wyodrębnioną przez H. Gardnera. Wyeliminowano w szkole drugoroczność, osiągnięcia uczniów wzrosły, byli oni bardziej zmotywowani do uczenia się, a nauczyciele czuli, że pracują bardziej efektywnie niż kiedykolwiek. Nauczano zespołowo, wspólnie planowano czas zajęć lekcyjnych i udział w pracach komitetu zarządzającego oraz ustawiczne doskonalenie się. W proces podejmowania decyzji oraz w życie klasowe włączono rodziców.

Restrukturyzacja w Chicago

Ta fala reformy miała w Chicago zupełnie inny charakter niż w stanie Kentucky, choć była równie szeroka. W mieście powstał ruch lokalnego oporu przeciwko administracji szkolnej. Zarzucano jej – podobnie jak minister W. Bennett – że szkoły chicagowskie były najgorsze w kraju. Nauczyciele często strajkowali i wywoływali protesty rodziców.

Restrukturyzacja w Chicago miała dwie, zupełnie różne fazy, pierwszą od roku 1988 i drugą od roku 1996.

Lata 90. były okresem wielkiego fermentu i optymizmu edukacyjnego w tym mieście. Chicagowski *School Reform Act* z roku 1988 zmienił wszystkie zasady rządzące dotychczas systemem edukacji w mieście. Przeznaczono znaczące fundusze na reformę i przekazano władzę nowo utworzonej *Lokalnej Radzie Szkolnej*. Jej liderzy mieli za zadanie reformowanie szkół w mieście. Ustawa świadomie ograniczała władzę centralnej biurokracji w zakresie ingerowania w inicjatywy lokalne. Zamiast centralnego planu naprawy funkcjonowania szkół Chicago obrało kurs odmienny. Jak pisał A. Bryk i jego współautorzy, *był to demokratyczny aktywizm jako siła zmiany* (2010, s. 12). Dwaj inni badacze reformy chicagowskiej, M. Savunel i D. Weil, nie podzielają takiej oceny aktywizmu w tym mieście.

U podstaw reformy leżało założenie, że szkolni profesjonaliści razem z rodzicami oraz społecznością lokalną mogą mieć większe sukcesy w rozwiązywaniu lokalnych problemów niż biurokracja. Obywatele miasta zostali upoważnieni do reformowania szkół na jego terenie. *Jak dotąd nigdzie nie dokonano takiej próby, na taką skalę* – pisał A. S. Bryk (2010, s. 12). Liderzy Chicago mieli opracować własne plany naprawy szkół. Konkretnie rozwiązania bardzo się różniły. A.S. Bryk mówił o chicagowskiej reformie jako o zdecentralizowanej. Celem reformy było osiągnięcie narodowych norm przez 50% uczniów miasta.

Lokalna Rada Szkolna zatrudniła dyrektorów, którzy reprezentowali zupełnie inny styl zarządzania niż praktykowany dotychczas. Chicagowski dystrykt szkolny charakteryzuje wyjątkowa koncentracja uczniów z rodzin o bardzo niskich dochodach oraz z mniejszości rasowych. Aż 9 na 10 uczniów stanowili ci z mniejszości, a 8 na 10 uczniów szkół podstawowych było Afroamerykanami. W 1994 roku 90% uczniów było uprawnionych do bezpłatnego albo tańszego lunchu ze względu na niskie dochody rodziców (Bryk i in. 2010, s. 14). Upewnocnienie społeczności lokalnej do naprawy szkół w kontekście panującej w nim biedy, wysokiego odsetka mniejszości rasowych i problemów komunalnych postrzegane było przez niektórych jako posunięcie świadomie zaplanowane po to, by poniosło porażkę i by zastąpione zostało przez vouchery (Poinsett 1990).

Książka A.S. Bryka i jego współpracowników analizuje kreatywny chaos pierwszej fazy reformy. Demokratyczny lokalizm – co wynika z ich długofalowych badań – odniósł sukces jako katalizator reformy w dużej liczbie szkół. Najgorsze wyniki w reformie odnosiły szkoły o przewadze Afroamerykanów, w których ponad 90% uczniów pochodziło z rodzin o niskich dochodach. Była to wcześniej nierozpoznana podklasa najbardziej poszkodowanych społeczności szkolnych. Aż 46% takich szkół miało uczniów z rodzin o dochodach poniżej granicy biedy (2010, s. 22–23).

Badania były przeprowadzane przez konsorcjum z Uniwersytetu Chicagowskiego. Przeprowadziło ono sondaż wśród nauczycieli, dyrektorów i uczniów. Przebadano 6 200 nauczycieli i około 21 900 uczniów. Zdaniem członków zespołu chicagowskie szkoły osiągnęły tyle w fazie reformy zdecentralizowanej, ile można było oczekiwać, pozostawiając szkoły z własnymi środkami. Potrzebna była bardziej konstruktywna akcja administracji centralnej wspomagająca działania lokalne. Niemniej jednak osiągnięcia uczniów znacząco się poprawiły, choć nie we wszystkich szkołach (tamże, s. 43).

Ta kwestia budziła wszakże wątpliwości. P. Vallas zarządzający szkolnictwem publicznym w Chicago (jeden z najbardziej aktywnych neoliberalów) wykorzystywał *Iowa Test of Basic Skills* by identyfikować uczniów i szkoły o niskich osiągnięciach. Jednak test ten nie był dostosowany do tego celu, co on sam przyznał w rozmowie z badaczami. Stwierdził wszakże, że przygotowanie nowego testu zajęłoby trzy lata. Jego pracownik odpowiadający za rozliczanie szkół ujawnił, że stosowano test Iowa pod groźbą utraty wiarygodności przez dystrykt szkolny.

W Chicago testy stosowane były w taki sposób, że budziły poważne obawy o wywołanie zjawiska „nauczania pod testy”. Nauczyciele otrzymywali szczegółowe wskazówki dotyczące tego, jak przygotowywać do testów. Uczniowie rzeczywiście zdobywali więcej punktów, ale dostępne dane nie pozwalały na oddzielenie prawdziwej poprawy od artefaktów (Heubert, Houser 1999, s. 130–132). Najważniejsze problemy szkół wiązały się z dyscypliną i bezpieczeństwem. Ponad połowa szkół, które miały takie problemy, nie poprawiała osiągnięć uczniów. Wysoka była w nich absencja.

Pierwsza faza chicagowskiej reformy była nowym przypadkiem decentralizacji jako zasady reformy dystryktu (Bryk 2010, s. 217).

Każdą falę reformy w Stanach Zjednoczonych poprzedzały zarzuty pod adresem systemu szkolnego. W reformie restrukturyzacji biznesmeni dołożyli swoje. Twierdzili, że wielu pracodawców nie znajduje pracowników o odpowiednim wykształceniu. Poszukujący pracy często nie umieli czytać i wykonywać prostych działań arytmetycznych. *Business Week* donosił, iż amerykańskie przedsiębiorstwa co roku wydawały 210 bilionów dolarów na szkolenie i doksztalcanie robotników. Suma ta przekraczała coroczne wydatki na szkoły podstawowe i średnie wynoszące 195 bilionów dolarów. Biznes płaci zatem na edukację dwa razy: poprzez podatki i poprzez wydatki na doksztalcanie robotników. Jak zatem mamy wspierać szkoły, jeżeli to my wykonujemy ich pracę – pytali (Sarason 1990, s. 156; *A primer for biznes...*, 1991, s. 3). Powyższa teza jest jednym z argumentów za przystąpieniem biznesu do wojny edukacyjnej. Okrągły Stół Biznesu (*Business Roundtable*) był postrzegany jako najbardziej wpływowa grupa w amerykańskich reformach szkolnych.

Społeczna aktywność była podsycana przez polityczne starania o zmianę systemu szkolnego w mieście, zainicjowane przez neoliberalistów. Działania te powinny być postrzegane w relacji do tradycyjnej bierności społeczności miasta, do działalności gangów oraz w kontekście obniżających się osiągnięć uczniów. Problemy Chicago są charakterystyczne dla innych środowisk wielkomiejskich.

W roku 1995 przeprowadzono kolejną reformę polegającą na przejściu systemu szkolnego przez mera miasta. Miał on władzę w zakresie powoływania trustu reformy, zastępowania dotychczasowych rad szkolnych oraz powoływania zarządcy systemu zastępującego dotychczasowego kuratora oświaty. Wszyscy wyżsi rangą pracownicy zarządu szkolnego byli powoływani przez biuro mera (Bryk 2010, s. 15).

Od roku 1996 nowy zarządca przygotował szereg testów wysokiego ryzyka (*high stake*), od których w bardzo dużym stopniu zależał przebieg edukacji ucznia oraz system rozliczania szkół z osiągnięć uczniów, a także centralny plan działań naprawczych.

Restrukturyzacja w Chicago była bardzo upolityczniona. Wiązała się ona z historią projektu *Renesans 2010* oraz z rolą A. Duncana (obecnego ministra edukacji) jako administratora polityki oświatowej. Reforma chicagowska będzie tu przeanalizowana szeroko, ponieważ stanowiła agresywne wejście neoliberalnej polityki oświatowej do praktyki. Tę reformę analizował D. Weil (2009).

Reforma oświatowa wiązała się z polityką planowania rozwoju miasta zapoczątkowaną przez Klub Komercyjny utworzony w roku 1800 celem promowania interesów chicagowskiej elity korporacyjnej i biznesowej. Środowiska biznesu przez długie lata wpływały na politykę oświatową w Chicago. W 2004 roku A.J. Kenna, przewodniczący Komitetu Obywatelskiego Klubu Komercyjnego, entuzjastycznie zapowiedział plan działalności Klubu. Chicago postanowiło obrać pozycję narodowego lidera w przekształcaniu edukacji w miastach. Jak stwierdził, żadne inne duże miasto nie przyjęło tak ambitnego programu wyboru publicznego (*Civic Committee Press Release 2004*).

Ten plan wiązał się z zapowiedzią realizacji projektu *Renesans 2010* przez mera miasta. Plan obiecywał radykalną transformację edukacji publicznej przez wprowadzenie wyboru szkoły i rynku na chicagowskiej arenie edukacyjnej. Przesuwał kontrolę nad nią z rąk lokalnych władz szkolnych pochodzących z wyboru do niewybranego Klubu Komercyjnego i zmniejszał władzę związków zawodowych nauczycieli. W ramach części planu Klub Komercyjny utworzył nowe szkoły chicagowskie. Były one zarządzane przez korporacje: *McDonald*, *Northern Trust Bank*, partnera z czołowej firmy prawa korporacyjnego – *Tribune Corporation* oraz najwyższych urzędników zarządzających szkołami publicznymi. Jasną stroną planowanych reform edukacji oraz jeden z powodów ekscytacji środowisk korporacyjno-biznesowych tym projektem było to, że przewidywano utworzenie „niezwiązkowych” szkół czarterowych, co oznaczało znaczną redukcję władzy związków zawodowych nauczycieli (37 000 członków) oraz innych osób zatrudnionych w szkołach.

Neoliberalowie tworzyli też rejonu uczenia się. Były one podobne do szkół czarterowych. W Chicago 10% szkół zmieniło status na część rejonu uczenia się (Savunel 1996, s. 85).

Wszystkie innowacje instytucjonalne w mieście: szkoły czarterowe, nowe szkoły dla Chicago i rejonu uczenia się miały jeden cel – oderwanie szkół od dotychczasowych władz szkolnych. Jako najbardziej kontrowersyjne traktowano włączenie się biznesu w projektowanie programów nauczania (tamże, s. 116). Standardy egzaminacyjne w mieście obniżały się, co aktywiści tłumaczyli tym, że reformy potrzebują czasu. Ignorowali oni procesy zmiany, a kontynuowali retorykę reform. Priorytetem była reforma w aspekcie organizacyjnym, a nie ludzie (tamże, s. 202–203). Jednak legislacja w Chicago pokazała, jak precyzyjna może być kontrola nad edukacją poprzez ustalanie standardów.

Komitet Obywatelski Klubu Komercyjnego (*think tank* środowiska komercyjno-biznesowego) wydał raport *Lewica w odwrocie*, w którym wzywał do utworzenia co najmniej 100 szkół czarterowych w mieście. Szkoły te miały sprzedawać usługi edukacyjne i posiadać sprywatyzowane centrum biznesowe organizujące usługi dla administracji i nauczycieli, zastępujące kuratorium okręgu szkolnego. Centrum pełniłoby też codzienne funkcje administracyjne dla sprzedających usługi szkół czarterowych.

Po wprowadzeniu w życie projektu *Renesans 2010* Klub Komercyjny zaczął rozwijać politykę o kluczowym znaczeniu dla reformowanych szkół, także w sposób

niedemokratyczny, dotyczące codziennego funkcjonowania szkół czarterowych. Według P. Lippman z Uniwersytetu Chicagowskiego w Illinois i D. Hursha z Uniwersytetu Rochester, na skutek realizacji projektu *Renesans 2010* Klub Komercyjny uzyskał kontrolę nad szkołami publicznymi za pośrednictwem nowych szkół dla Chicago, rady powołanej przez ten klub składającej się z czołowych reprezentantów korporacji oraz „obywatelskich liderów”, włączając w to chicagowską radę urzędnika odpowiadającego za edukację. Prasa określała tę grupę jako „tajny gabinet”. To niepochozące z wyboru ciało nie tylko partycypuje w wyborze rad szkolnych i w ewaluacji placówek oświatowych, ale także dystrybuuje fundusze Klubu Komercyjnego do szkół.

P. Lippman i D. Hursh podkreślali, że Klub Komercyjny reprezentował elitę korporacyjną i polityczną, był centralną siłą stojącą za projektem *Renesans 2010*. Projekt ów wprowadza rynki i konkurencję do edukacji, ale także zwiększa stanowe interwencje w jej sprawach. Administracja szkół w Chicago ingerowała w codzienne czynności nauczycieli poprzez wprowadzenie korporacyjnego modelu zarządzania.

Centralna rola jaką odegrał A. Duncan we wprowadzeniu korporacyjnego modelu *Renesans 2010* jest oczywista. Wprawdzie nie był on autorem projektu prywatyzacji szkół promowanego przez merostwo Chicago oraz kontroli szkół publicznych, ale był entuzjastą reformy szkolnej wprowadzanej w tym mieście i członkiem „tajnego gabinetu”. A. Duncan wykazał wolę zaangażowania się w neoliberalną politykę oraz interesy korporacyjne i dążył do tego poprzez inicjatywy w polityce oświatowej. Bezwarunkowo wspierał prywatne zarządzanie szkołami czarterowymi i nie ukrywał, że chciałby widzieć rozprzestrzenianie się tego modelu w całym kraju. A. Duncan był znany nie tylko jako zagorzały obrońca korporacyjnego zaangażowania w edukację oraz prywatyzację szkół publicznych, ale także osobiście doglądał w roku 2004 zamknięcia 20 chicagowskich szkół w dzielnicach zamieszkałych przez ludność ubogą uposażoną i kolorową. Dokonał tego, czasami przekupując rodziców, którzy mogliby mieć obiekcje co do jego planów, czy sugerując podejmowanie decyzji przez społeczność lokalną.

W pierwszej połowie 2004 roku, zanim A. Duncan ujawnił plany reformy szkolnej w ramach projektu *Renesans 2010*, członkowie społeczności Bronzeville w Chicago z obawą oczekiwali na ujawnienie planu dotyczącego ich części miasta, opracowanego przez Klub Komercyjny. Początkowo społeczności tej powiedziano, że decyzja dotyczy udoskonalenia 20 szkół. Społeczność ta ostro protestowała przeciwko wykluczeniu jej z procesu podejmowania decyzji dotyczących szkół położonych na jej terenie, rejestrowała decyzje podejmowane wbrew woli społeczności. Szokujące dla niej było uzmysłowienie sobie, że grupy osób pracujące w ramach projektu *Renesans 2010* pochodziły z instytucji spoza społeczności lokalnej.

Szczegóły planu reformy szkolnej przeciekły do prasy. Okazało się, że plan wcale nie ma na celu udoskonalenia szkół publicznych w dzielnicy, a obywateli wprowadzono w błąd. Planowano zamknięcie 20 spośród 22 szkół w dzielnicy, a decyzję wdrożył A. Duncan jako nadzorujący te placówki. Jeszcze bardziej społeczność dzielnicy oburzył fakt, że rodzice nie otrzymali żadnego zawiadomienia o likwidacji szkół aż do

ostatniego dnia roku szkolnego 2004. Ten brak demokratycznego podejmowania decyzji spowodował gniewne demonstracje, pisemne protesty składane na spotkaniach rad szkolnych oraz powstanie grup oporu pod nazwą *Citiwide Action to Revitalize Education* (*Miejskiej Akcji Rewitalizacji Edukacji*).

Członkowie społeczności Bronzeville argumentowali, że plan został spreparowany i wdrożony przez A. Duncana po to, aby mieszkańcy dzielnicy opuścili ją, dzięki czemu możliwa byłaby komercjalizacja nieruchomości komunalnych. Mieszkańcy czuli się wypędzani poza swoją dzielnicę. Jednakże agresywny i dobrze zorganizowany opór mieszkańców przeszkodził w realizacji założonego planu.

W Stanach Zjednoczonych cele narodowe są opracowywane przez grupy, które reprezentują przede wszystkim egzekutywy biznesu i rządu. Opinie środowiska nauczycielskiego i uczniów nie liczyły się, a panele stosowano po to, by pokazać, jak szkoły mogą iść w ślady korporacji.

Reforma szkolna w Chicago była bardziej upolityczniona, niż można się było spodziewać. Prócz A. Duncana kierował nią P. Vallas, energicznie wprowadzający neoliberalne zmiany w innych miastach (Wang, Walberg 2001, s. 163). W Chicago decentralizacja nie stanowiła dominującej strategii reformy. Wręcz przeciwnie, zarządzanie szkołami zintegrowano, redukowano fragmentaryzację instytucji i polityki. Zaadaptowano model zarządzania z biznesu. Nowo zatrudnionych nauczycieli powoływał scentralizowany organ (Wong, Chic 2001, s. 183). W świetle chicagowskiego przypadku restrukturyzacji zasadne wydaje się pytanie, czy na pewno ta fala reform była ruchem oddolnym, jak niekiedy bywa określana w literaturze.

Polityczny charakter działań w Chicago wywarł znaczące wrażenie na Amerykanach. W wielu miastach coraz częściej wprowadzano „lokalne zarządzanie szkołami” związane z podejściem bardziej menedżerskim. Decyzje budżetowe podejmowano na miejscu, doszło do wzajemnych interakcji szkół i biznesu. Jednak M. Savunel, badacz tej fali amerykańskich reform, twierdzi, że warunki do wprowadzenia lokalnego zarządzania szkołami powstały tylko w Chicago.

Ma rację M. Savunel (1996) pisząc, że ekonomiczna władza biznesu może się zmienić w kapitał polityczny. Bezpośredni wpływ tej władzy wywierany przez fundacje, nagrody i modelowanie szkół, reprezentuje prawdopodobnie bardzo zastraszający kierunek wpływu biznesu. Ludzie z tego środowiska manipulują w celu uzyskania natychmiastowego zysku (tamże, s. 101).

Restrukturyzacja w koncepcji biznesu

W fazie restrukturyzacji bardzo intensywnie do działań włączyły się środowiska biznesu. Dobrym przykładem myślenia tego środowiska jest książka J. Bowschera

Educating America. Lessons learned in the nations corporations (Lekcje wyniesione z korporacji narodowych). J. Bowsheer był dyrektorem do spraw edukacji pracowników IBM. Podlegało mu 7000 edukatorów. Jak mówił, była to praca podobna do zarządzania uniwersytetem lub miejskim systemem edukacji (1989, s. 2–4).

Jego zdaniem, biznes, rząd i pracownicy edukacji chcą zrekonstruować szkoły, ale nie mają wizji czy planu wdrożenia zmiany. Z tego powodu napisał analizowaną tu książkę dodając: po zrekonstruowaniu edukacji w IBM mocno wierzę, że jest to taki proces edukacji, który odnosi się do wszystkich jej dziedzin (tamże, s. 6).

Wśród propozycji zmian są między innymi: dwukrotne zwiększenie ilości uczenia się, zniesienie etykiety „dolna połowa klasy”, podwyższenie pensji nauczycieli, by pozyskać lepszych kandydatów do zawodu, zorganizowanie lepszych warunków uczenia się czy zredukowanie liczby uczniów w klasie.

Z tymi propozycjami zgodzilibyśmy się, ale dalsze są już innego rodzaju. Autor proponuje, aby szkoły kupowały wysokiej jakości kursy od kompanii edukacyjnych. Wiele dużych organizacji tego rodzaju przygotowuje kursy o wyróżniającej się jakości w porównaniu z kursami nauczanymi w przeciętnych kompaniach, szkołach publicznych czy uniwersytetach. Te kompanie edukacyjne napotykają niełatwą konkurencję, ich produkty muszą być albo wyróżniające się, albo zniknąć z rynku (tamże, s. 85–86).

Prawdziwym kluczem do poprawy szkolnictwa zdaniem J. Bowsheera są pomiary dydaktyczne. Nie ma usprawiedliwienia dla przypadków nieuczenia się dzieci i młodzieży.

Minister edukacji musi mieć formalnie zawarte porozumienie o partnerstwie z korporacjami, by rozumieć strategię biznesu i wymagania, których realizacja jest konieczna, by osiągnąć zakładane cele. Do tej pory wymagania biznesu nie zostały przetransponowane na sprecyzowanie tego, co pracownik – a wcześniej uczeń – musi wiedzieć i umieć. Chodzi o określenie wymagań dla głównych zawodów (tamże, s. 101).

J. Bowsheer proponuje systemowe podejście do edukacji w każdej organizacji. Autor powołuje się też na raport *Committee for Economic Development* zatytułowany *Investing in our children. Business and public schools*. Według autorów raportu kompanie powinny włączyć się do opracowania polityki oświatowej, projektów naprawy szkolnictwa oraz decydowania o celowym przeznaczaniu funduszy, oczekując, że szkoły poprawią swoje funkcjonowanie. Ale nie należy od biznesu oczekiwać dodatkowych funduszy oprócz podatków.

Najważniejszym zadaniem edukacji publicznej jest zapewnienie, że wszyscy uczniowie opanują podstawowe umiejętności ogólne i określone zachowania, takie, które umożliwią bycie produktywnym pracownikiem lub dobrym studentem. Biznes nie jest jednak zainteresowany wąskim uzawodowieniem kształcenia, lecz preferuje uczenie rozwiązywania problemów, nauczanie tego, jak się uczyć i adaptować do zmian. Autorzy raportu ponaglają wszystkie stany do ustalenia minimum koniecznego dla zdobycia dyplomu szkoły średniej. Chcą przeprowadzić rewolucję w pojmowaniu

roli nauczyciela i dyrektora szkoły (tamże, s. 157–158). J. Bowsheer dodaje, że biznes oczekuje od absolwentów nawyków pracy i odpowiedzialności.

Inna agenda biznesu, chyba najbardziej aktywna w dziedzinie edukacji, *Business Roundtable*, uważa że fundamentalnym problemem szkoły jest brak nauczania o świecie pracy, niedostateczne uwrażliwienie na konieczność opanowania wiedzy podstawowej i brak doradztwa zawodowego (tamże, s. 159).

Współpraca biznesu i szkolnictwa stała się trendem ruchu restrukturyzacji. Biznes ponownie stwierdza, że on i liderzy rządu powinni upierać się przy kształtowaniu podstawowych umiejętności. Minister pracy podkreślał, iż pracodawcy w każdym sondażu podkreślali potrzebę opanowania podstawowych umiejętności (tamże, s. 182). Szkoły muszą przestać wydawać dyplomy uczniom niezatrudnialnym. Środowisko biznesu proponuje też, aby zdobycie zatrudnienia przez absolwenta było elementem pomiaru efektywności szkoły. Udoskonalenie edukacji pracowników jest najważniejszym wyzwaniem (tamże, s. 159 i 228).

Współpraca z sektorem edukacji powinna się rozpocząć od jasnego stwierdzenia, że wiemy, jak tworzyć system edukacji, przygotowywać kursy oraz projektować procesy nauczania (tamże, s. 233).

Już ten krótki opis stanowiska środowiska biznesu pokazuje jego ogromne zadufanie, używanie języka nakazów wobec ministerstwa edukacji, ograniczanie roli edukacji do przygotowania pracowników, a właściwie robotników, i wielokrotne podkreślanie, że celem edukacji jest kształtowanie podstawowych umiejętności, określenie minimum wymagań do zdobycia dyplomu, niewydawanie dyplomu niezatrudnialnym i przyjęcia zatrudnienia jako kryterium oceny efektywności pracy szkoły. Biznes zmierza po prostu do uczynienia ze szkolnictwa obowiązkowego szkoły zawodowej dla większości młodzieży. Biznes bez ogródek kreuje się na reformatora systemu edukacji. Jego myślenie jest typowym myśleniem neoliberalnym.

Trudności w realizacji restrukturyzacji

Podczas tej fali ruchu reform bardzo wyraźnie zarysowały się konflikty między poszczególnymi szczeblami władz oświatowych i między grupami dysponującymi władzą. Działo się tak pomimo deklaracji o autonomii szkoły i lokalnym zarządzaniem tą placówką. W tej fali bardzo wyraźnie ujawniły się intencje polityczne, co było nader widoczne w działaniach biznesu w Chicago.

R. Elmore (1994, s. 601–616) określa taką strategię jako wsteczny *mapping*. Pyta, czy decyzje o politycznej kontroli szkoły wpłyną na wdrażanie projektów restrukturyzacji, czy jasne dyrektywy, wyraźne określenie odpowiedzialności administracji szkolnej oraz dobre zdefiniowanie zamierzonych wyników naprawę zwiększą praw-

dopodobieństwo, że polityka będzie efektywnie wdrożona. Dystrykty często modyfikowały stanowisko polityczne, wykorzystując lokalną sieć wspierającą lokalną agendę polityczną (Wilson, Rossman 1993, s. 5).

B.L. Wilson i G.B. Rossman uważali, że trudność w zainicjowaniu i utrzymaniu tak szerokich zmian polegała przede wszystkim na niezdolności do objęcia ram problemowych w sposób wszechstronny.

Jeżeli chodzi o pedagogiczną koncepcję restrukturyzacji zarysowaną w raporcie *Doskonalenie szkół od dołu w górę*, czy zmiany w stanie Kentucky, to wielu badaczy podkreślało niejasność pojęcia „restrukturyzacji”. Jej trzonem miała być koncepcja szkoły oparta na najlepszej teorii oraz najlepszych praktykach nauczania – uczenia się. Jednak teoria szkoły efektywnej oraz jej ewolucyjnego wariantu z ruchu restrukturyzacji były bardzo niedopracowane. Ponadto komponenty restrukturyzacji wyliczane w definicjach tego pojęcia w praktyce muszą wchodzić ze sobą w interakcje. Tymczasem zbyt często wprowadzano tylko zmiany w zarządzaniu szkołą i przyjęto błędne określenie tej fali ruchu reform jako lokalne zarządzanie szkołą (Tewel 1995, s. 23).

K. Tewel przebadł 3380 szkół średnich na 10 000 akredytowanych. Stwierdził, że tylko siedem szkół w całym kraju donosiło o wprowadzeniu wszystkich możliwych elementów restrukturyzacji istotnych dla zmiany całości szkoły. Te elementy to zdaniem autora: lokalne zarządzanie szkołą, wyraźne standardy dla absolwentów, blokowe, interdyscyplinarne nauczanie, ocena funkcjonowania szkoły oraz szerokie zaangażowanie we współpracę z biznesem, przemysłem i wykorzystanie technologii (tamże, s. 29).

Inne dane o liczbie zrekonstruowanych szkół podają V. Lee i J. Smith. Wśród 820 badanych przez nie placówek 46% było zrekonstruowanych. Szkoły te praktykowały zdecentralizowane zarządzanie, problemy placówki były rozwiązywane przez jej kadre, nauczyciele kolektywnie angażowali się w działania na rzecz sukcesów uczniów oraz we współpracę (2001, s. 57–87).

Niektóre szkoły personalizowały doświadczenia uczniów, wiele organizowało nauczanie interdyscyplinarne, większość uczniów nauczano w klasach zróżnicowanych pod względem poziomu intelektualnego, wiele szkół narzucało wspólne standardy uczenia się i często stosowało nowe formy oceniania. Wiele placówek organizowało uczenie się w lokalnej społeczności, większość osiągnęła pewien stopień autonomii od władz oświatowych dystryktów i stanów, ale ze znaczącą lokalną kontrolą programów, kadry i finansów.

K. Tewel, dyrektor szkoły z 30-letnim stażem, potem profesor administracji, od 36 lat działający w ruchu reform pisał, że gorzką prawdą jest fakt, iż szkoły średnie są w znacznie poważniejszym kłopotcie, niż większość ludzi chciałaby to przyznać. Odpad w niektórych placówkach sięgał 50–70%. Nauczyciele i administracja byli zdemoralizowani. Wiele szkół praktykowało kulturę pozorów. Zarazem co roku toczyła się nowa dyskusja na poziomie federalnym, stanowym i lokalnym o poszukiwaniu reformy, która odrestaurowałaby publiczną wiarę w szkołę. Proponowano

reformę, więcej reform i ponownie reformę. Żadna nie trwała dłużej niż pięć lat. W takiej sytuacji nauczyciele odchodzą z zawodu. Kontakt między pedagogami a społecznością został zerwany. Kiedy rodzice, społeczność lokalna, administracja i uczniowie organizują się, zostają zmarginalizowani przez edukatorów i system napotyka olbrzymie trudności wewnątrz i na zewnątrz szkoły. Z drugiej strony większość dyrektorów twierdzi, że myślenie, refleksja nie są cenione w ich dystryktach (tamże, s. 2–6 i 29).

Trudność związana z wdrażaniem restrukturyzacji wynikała z braku jasnej koncepcji tego procesu, choć pojęcie restrukturyzacji stało się agendą reformy. K. Tewel podaje swoją definicję. Jego zdaniem, restrukturyzacja to decentralizacja władzy – od stanów do dystryktów, od dystryktów do administracji szkolnej, a od niej do nauczycieli. To także zmiana sposobu rozliczania szkoły z osiągnięć, upelnomocnienie, profesjonalizacja nauczycieli i zmiana programów nauczania. To zmiana procesów nauczania-uczenia się – od dostarczania wiedzy do bardziej spersonalizowanego uczenia się, mniej konkurencyjnego a bardziej opartego na współpracy, uczenia się do mistrzostwa lub skoncentrowanego na wynikach, prowadzące do rozwoju rozumienia u ucznia. Autor wymienia jeszcze pedagogikę skoncentrowaną na uczniu, traktowaną bardziej jako *coaching*, a także interakcje klasowe i dialog jako najważniejsze medium nauczania (tamże, s. 21).

W zarządzaniu skoncentrowanym na szkole bardzo ważna jest rola dyrektora, którego zawód ewoluuje w kierunku lidera. Zapotrzebowanie na dyrektorów zwiększyło się o 20%. Jednak w procesie ich zatrudniania odchodzono od doświadczeń i rozumienia szkoły, stwierdził T. Knowles, wieloletni dyrektor. Narastał trend zatrudniania na stanowiskach dyrektorów szkoły emerytowanych oficerów wojska, policjantów i specjalistów od zarządzania. T. Knowles zadał retoryczne pytanie: czy jest możliwe, aby bez dobrej wiedzy pedagogicznej zarządzać szkołami? Czy zarządzanie czołgami, budżetem lub opinią publiczną kwalifikuje do zarządzania w oświacie? Czy generałowie zatrudniają kapitanów jako szefów? Ostrzegł, że z takimi kadrami Stany Zjednoczone będą się oddalać od celów edukacji (2003, s. 51 i nn.). Wilson i Rossman słusznie stwierdzili, że działania przedstawione przez T. Knowlesa były dążeniami do *siłowej naprawy tonącej edukacji* (1993, s. 28).

Lee i Smith, Wilson i Rossman oraz Darling-Hammond, a także autorzy raportu dla ministerstwa *Doskonalenie szkoły od dołu do góry* akcentowali, że ruch restrukturyzacji zakwestionował podstawowe pojęcia, które kierowały funkcjonowaniem szkoły przez ponad wiek. Faworyzował bardziej interaktywne i konstruktywistyczne podejście do nauczania oraz rozwijanie wyższych poziomów myślenia. Szkoły zrekonstruowane odrzucały ścieżkowanie (dzielenie uczniów na klasy zróżnicowane pod względem poziomu intelektualnego) i stwarzały inne możliwości wyboru, mianowicie wybór celu i zadań.

Reformie restrukturyzacji nie towarzyszyła polityka wspierająca stosowanie metod nauczania-uczenia się, której towarzyszyłyby zmiany programów, sposobu testowania, organizacji szkoły i jej finansowania. Reformy te nie były również wspierane przez

rozumienie idei edukacyjnych w społeczeństwie i rozumienie możliwości edukacji (Darling-Hammond 2010, s. xv).

Efekty restrukturyzacji

Badania wpływu ruchu restrukturyzacji na poprawę amerykańskiego szkolnictwa zaczęły się około połowy lat 90. Zbyt często reformy skupiały się na wielkich sprawach, na restrukturyzacji całego systemu szkolnego, nie biorąc pod uwagę, jak decyzje o rozpoczęciu takich zmian wpływają na szkoły. Ponieważ edukacja jest działalnością skoncentrowaną na ludziach, nie na produkcji, trzeba zrobić to, co najlepsze dla tych, którzy spędzają swoje dni w szkołach – dla uczniów i nauczycieli (Gordon 2003, s. 6; Savunel 1996, s. 1). Wprowadzanie zmian w społecznościach lokalnych jest posunięciem politycznym. Ponieważ efekty tych zmian są efemerydą, rozproszono odpowiedzialność za ich brak (Elmore 2003, s. 29).

Badania z lat 80. zaczęły jednak wskazywać, że niektóre szkoły były zdolne do zreformowania się jeżeli miały silnego lidera i wysokie standardy edukacji ogólnej. Wszyscy ich uczniowie uzyskali dobre rezultaty (Kosar, Boulder 2005, s. 66).

Badania *National Assessment of Educational Progress* – Narodowej Oceny Postępów w Edukacji w roku 1990 wykazały, że tylko 43% 17-latków ze szkół średnich umie czytać i rozumie teksty typowe dla poziomu szkoły średniej. Tylko 7% umie dokonywać syntezy i uczyć się z tekstów specjalistycznych. Mniej niż połowa uczniów umie dokonać ewaluacji procesów i wyników studiów naukowych, tylko 10% potrafi sformułować konkluzje, wykorzystując wiedzę naukową. Wprawdzie 36% uczniów umie pisemnie komunikować swoje idee, ale tylko 2% potrafi napisać szersze opracowanie. Tylko 7% umie wykorzystywać podstawową wiedzę z algebry lub rozwiązywać problemy matematyczne.

Te wyniki pokazują umiarkowaną poprawę w porównaniu z innymi latami, na przykład z wynikami badań *Educational Testing Service* z 1989 roku (Darling-Hammond 2010, s. 18).

Bardziej szczegółowe badania przeprowadziły V.E. Lee i J.B. Smith (2001, s. 16 i 51). Są to chyba najlepsze badania wpływu restrukturyzacji na osiągnięcia uczniów istniejące w literaturze. Autorki objęły badaniami 12 000 uczniów w pierwszym roku eksploracji i 10 000 w roku drugim i trzecim – część uczniów odpadła. Była to młodzież z klas VIII, X i XII z prawie 820 szkół. 46% tych placówek było zrekonstruowanych, 42% nauczało tradycyjnie, a 12% nie było zrekonstruowanych. Autorki stosowały analizę wariancji.

V.E. Lee i J.B. Smith stwierdziły, że siła związku praktyk rekonstrukcyjnych z zaangażowaniem uczniów, ich osiągnięciami oraz zachowaniami destrukcyjnymi jest

umiarkowana, jednak praktyki te pozytywnie wpływają na wyrównanie osiągnięć uczniów. Wyższe osiągnięcia uzyskano przy nauczaniu zespołowym. Szkoły, które nie grupują uczniów według kryterium zdolności, formalnie promują równość społeczną, ale taka organizacja nauczania nie służy uzyskiwaniu wyższych osiągnięć. Jednak uczniowie ze szkół zrekonstruowanych mieli wyższe oceny z matematyki, czytania, nauk przyrodniczych i historii niż uczniowie ze szkół niezrekonstruowanych.

Szkoły z najwyższą kolektywną odpowiedzialnością miały najlepsze osiągnięcia w przypadku wszystkich grup uczniów wyodrębnionych ze względu na status społeczno-ekonomiczny rodziców. Najniższe osiągnięcia miały szkoły o najniższej odpowiedzialności kolektywnej (tamże, s. 95).

Wnioski auterek były spójne. Wyniki ich badań potwierdziły tezę, że szkoły z dobrą kolegialną współpracą nauczycieli mają silny wpływ na zaangażowanie uczniów i nauczycieli (tamże, s. 100). Podobne jest stanowisko J. Brunera wyrażone w *Kulturze uczenia się* (2006). W szkołach zrekonstruowanych młodzież częściej przejawiała zachowania destrukcyjne (tamże, s. 51).

Autorki we wszystkich swoich analizach brały pod uwagę wielkość szkoły. Teorie socjologiczne sugerują bowiem, że interakcje międzyludzkie stają się bardziej sformalizowane w miarę wzrostu organizacji. Wiele działań reformatorskich miało na celu zmniejszenie szkoły, tworząc na przykład szkołę-w-szkole, zlokalizowanej w wyodrębnionej części budynku szkoły. Szkoły średnie w Stanach Zjednoczonych powinny być mniejsze, niż są. Optymalnie powinny liczyć 600–900 uczniów. Jednak nie mogą też być zbyt małe. Podobne wnioski dawno formułował T. Husen.

Uczniowie zrekonstruowanych szkół uczą się lepiej, ponieważ mają one ludzki wymiar, praktykują nauczanie-uczenie się konstruktywistyczne oraz demokratyczne – wyjaśniają Lee i Smith. Ogólny wniosek auterek brzmi – praktyki szkół zrekonstruowanych są korzystne dla osiągnięć szkolnych wszystkich grup młodzieży.

L. Darling-Hammond podsumowuje cechy zrekonstruowanych szkół, które odniosły sukces. Cele są w nich ustalane kolektywnie, kadra jest zaangażowana, tworzy się w nich małe grupy uczące się, w zarządzaniu szkołą biorą udział wszyscy, praktykuje się nauczanie zespołowe, nauczyciele współpracują i uczą razem, stwarza się bogate możliwości uczenia się wszystkim członkom szkolnej społeczności. Takie cechy na podstawie swoich badań wyodrębnili też: V.E. Lee, A.S. Bryk, J.B. Smith (1993); F.M. Newman, G.G. Wehlage (1995); L. Darling-Hammond, J. Aneess, B. Falk (1995); R.J. Murnane, F. Levy (1996) i L. Darling-Hammond (2010, s. 150).

Szkoły efektywnie zrekonstruowane stają się szkołami uczącymi się. Współpraca między nauczycielami była świadomie nakierowana na podniesienie profesjonalnego poziomu nauczycieli (Guthrie, Pierce 1990, s. 202). Całą falę restrukturyzacji charakteryzowały usilne starania zmierzające do podniesienia statusu nauczycieli oraz ich pensji (Boyd 1996, s. 79).

W końcu lat 90. narastało poczucie, że pomimo niekwestionowanego postępu w osiągnięciach uczniów, ruch restrukturyzacji nie zaowocował taką poprawą, która odpowia-

dałaby narodowym potrzebom. Proces restrukturyzacji wydawał się powolny. W tym kontekście coraz częściej pojawiały się apele o bardziej rewolucyjne reformy (tamże, s. 79). Minister edukacji L. Alexander stwierdził, że reformy lat 80. były zbyt powolne i nieśmiałe. To, czego potrzebujemy, to *powstanie narodowe* (za: Gigot 1991, s. 6).

Trudności z badaniem efektów restrukturyzacji szkół wiązały się przede wszystkim z wielowymiarowością tej fali reform, z tym, ile elementów zrestrukturyzowano w szkole i jaka była jakość praktyk modernizacyjnych. Placówki badane przez Lee i Smith nie praktykowały restrukturyzacji zgodnie z jedną filozofią. W tej fali reform wyodrębniły się dwa diametralnie odmienne modele. Pierwszy model, pedagogiczny, praktykowano w Kentucky, w części szkół badanych przez V.E. Lee i J.B. Smith oraz innych przywoływanych tu autorów. Drugi model, polityczny, ilustrowały działania drugiej fazy reformy w Chicago oraz innych centrach wielkomiejskich. Do tego modelu powinien się odnosić termin *school-based-management*. Ten model absolutnie nie był reformą oddolną.

Końcowy raport ministerstwa edukacji dotyczący oddolnej reform szkolnej zawierał konkluzję, że przeprowadzone studia przypadków sugerowały, iż najbardziej obiecujące przykłady restrukturyzacji w szkołach cechował wspólny zestaw cech charakterystycznych:

- wyraźne skoncentrowanie się na takim doświadczeniu uczenia się, które stanowi wyzwanie dla wszystkich uczniów i jest sprawiedliwe;
- kultura współpracy nauczycieli oraz możliwość podejmowania decyzji wpływających na doskonalenie praktyki nauczania;
- możliwość zdobywania wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu, dydaktyki i strategii podejmowania decyzji (*Improving schools from...*, 1995, s. viii).

Efektywne wspieranie reform wymaga delikatnego równoważenia strategii oddolnych i odgórnych. Wizja nauczania kreowana przez decydentów wysokiego szczebla musi być zaadaptowana na każdym poziomie systemu, aż do klasy włącznie. Jednak dystrykty pozostawiają szkołom większą autonomię, a decydenci stanowi i federalni pozostawiają nauczycielom elastyczność. Przekazanie pewnej władzy kadrze szkolnej ogólnie jest zgodne z celami reformy (tamże, s. ix). Założenie „podejmowania decyzji na poziomie szkoły” przyjęte przez autorów raportu obejmowało działania w zakresie poprawy jakości nauczania po to, by rozwijać zdolności rozwiązywania problemów i podwyższyć osiągnięcia uczniów.

Autorzy raportu podzielają tezę, że szkoły amerykańskie poniosły porażkę w zapewnieniu edukacji na wysokim poziomie. Retoryka reformy zmieniła się – od bardziej wyrównanych możliwości uczenia się po lepsze możliwości dla wszystkich uczniów. Ta fala reformy skoncentrowana była na integracji nauczania i uczenia się, na rozwoju krytycznego myślenia uczniów w oparciu o zastosowania zdobytej wiedzy w realnym życiu.

Zdaniem autorów chciano osiągnąć zbyt wiele, zbyt szybko. Restrukturyzację przeprowadzono w 66% dystryktów i 55% szkół. Podsumowując swoje uwagi,

mówią, że zmiana jest podróżą, a nie planem; jest systemowa; jest uczeniem się. Reformy są ryzykowne, rozwiązania niepewne, problemy są przyjaciółmi reformatorów; zmiany potrzebują wielu zasobów; wszystkie zmiany na wielką skalę są wdrażane lokalnie; prawdziwą agendą zmiany jest zmiana kultury szkoły (tamże, s. 37–39).

Bibliografia

- A primer for business on education*, 1991, National Alliance of Business, Roundtable participation, Business Roundtable, New York.
- BAILEY T., 2007, *Implication of educational inequality in global economy*, [in:] C.R. Belfield, H.M. Levine (eds.), *The price we pay. Economic and social consequences of inadequate education*, Brookings, Washington, D.C.
- BOWSHER J.E., 1989, *Educating America. Lessons learned in the nations corporations*, Wiley, New York.
- BOYD W.L., 1996, *The politics of choice and market oriented school reform in Britain and the United States: explaining the differences*, [in:] Chapman, Boyd, Lander, Reynolds (eds.), *The reconstruction of education. Quality, equality and control*, Cassell, London.
- BRUNER J., 2006, *Kultura uczenia się*, Universitas, Kraków.
- BRYK A.S., 2001, *Preface*, [in:] V.E. Lee, J.B. Smith, *Restructuring high schools for equity and excellence. What works*, Columbia University, New York.
- CIBULKA J.G., 1996, *The evolution of education reform in Great Britain and the United States: implementation convergence of two macropolicy approaches*, [in:] Chapman, Boyd, Lander, Reynolds (eds.), *The reconstruction of education. Quality, equality and control*, Cassell, London.
- Civic Committee Press Release*, 2004, Chicago.
- DARLING-HAMMOND L., 2010, *The flat world and education. How America's commitment to equity will determine our future*, Teachers College, Columbia University, New York.
- DARLING-HAMMOND L., ANCESS J., FALK B., 1995, *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*, Teachers College Press, New York.
- ELMORE R.F., 1994, *Backward mapping: Implementation research and policy decisions*, Political Science Quarterly.
- ELMORE R.F., 2003, *Change and improvement in education reform*, [in:] D.T. Gordon, P. Albjerg-Graham (eds.), *A nation reformed? American education 20 years after "A Nation at Risk"*, Harvard Education Press, Cambridge.
- GIGOT P.A., 1991, *School reform now turns to revolution*, Wall Street Journal, 8 April.
- GORDON D.T., 2003, *Introduction*, [in:] D.T. Gordon, P. Albjerg-Graham (eds.), *A nation reformed? American education 20 years after "A Nation at Risk"*, Harvard Education Press, Cambridge.
- GUTHRIE J.W., PIERCE L.C., 1991, *The international economy and national educational reform: A comparison of education reforms in the United States and Great Britain*, Oxford Review of Education, Vol. 16, No. 2.
- HEUBERT J.P., HOUSER R.M. (eds.), 1999, *High-stake testing for tracking, promotion and graduation*, National Academy Press, Washington, D.C.
- Improving schools from the bottom up: from effective schools to restructuring*, Department of Education, Washington, D.C.
- KNOWLES T., 2003, *The academic imperative: new challenges and expectations facing school leaders*, [in:] D.T. Gordon, P. Albjerg-Graham (eds.), *A nation reformed? American education 20 years after "A Nation at Risk"*, Harvard Education Press, Cambridge.

- KOSAR K.R., BOULDER C.D., 2005, *Failing grades, the federal politics of education standards*, Lynne Renner Publishers, New York.
- LEE V.E., BRYK A., SMITH J.B., 1993, *The organization of effective secondary schools*, [w:] L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 19, American Educational Research Association Washington, D.C.
- LEE V.E., SMITH J.B., 2001, *Restructuring high schools for equity and excellence*, Columbia University, New York.
- LIEBERMAN M., 2007, *The educational morass. Overcoming the stalemate in American education*, Rowman and Littlefield Education, Lanham, Maryland.
- MURNANE R.J., LEVY F., 1996, *Teaching to new standards*, [in:] S.H. Fuhrman, J.A. O'Day (eds.), *Reward and reform: Creating educational incentives that work*, Jossey-Bass, San Francisco.
- NARIELLO G., 2001, Edytor serii, [in:] V.E. Lee, J.B. Smith, *Restructuring high schools for equity and excellence*, Columbia University, New York.
- NEWMAN F.M., WEHLAGE G.G., *Successful school restructuring: A report to the public and educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools*, Madison Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- O'DONOGHUE T., DIMMOCK C., 1998, *School restructuring. International perspective*, Kogan, London.
- Rouse C. E., Consequences for the labor market, [in:] C.R. Belfield, H.M. Levine (eds.), *The price we pay. Economic and social consequences of inadequate education*, Brookings, Washington, D.C.
- SARASON S., 1990, *The predictable failure of education reform*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- SAVUNEL M., 1996, *Tidal waves of school reform. Types of reforms, government control and Community advocates*, Praeger, Chicago.
- TEWEL K.J., 1995, *New schools for a new century. A leaders guide to high school reform*, St. Lucie Press, Delray Beach, FL.
- The essential components of a successful education system*, 1992, Business Roundtable, Washington, D.C.
- WANG M.C., WALBERG H.J. (eds.), 2001, *School choice or best systems. What improves education?*, LawranceErlbam, Mahwah, NY.
- WEIL D., 2009, *Educational politics of Obama and Duncan – progressive American democrats*, <http://www.pdamerica.org/articles/news/2009-08-25-10-20-58-news.ph>
- WHITFORD B.L., GAUS D.M., 1995, *With a little help from their friends. Teachers making change at Wheeler School*, [in:] A. Lieberman (ed.), *The work of restructuring schools; Building from the ground up*, Teachers College Press, New York.
- WILSON B.L., ROSSMAN G.B., 1993, *Mandating academic excellence. High school responses to state curriculum reform*, Teachers College Press, New York.
- WONG CHIC K.K., 2001, *Integrated governance in Chicago and Birmingham*, [in:] M.C. Wang, H.J. Walberg (eds.), *Schools choice or best systems: what improves education?*, LawranceErlbam, Mahwah, NY.

Restructuring movement in American educational system – a grassroots reform?

Restructuring schools has been the second neoliberal reform since Ronald Reagan government. It was an attempt to improve schools from the bottom up. There were two very different groups introducing the reform. The first group – of teachers and other professionals – planned the reform according to the theory and experience of effective schools. The second group – of businessmen and managers – conducted a typical neoliberal reform according to the needs of business, not of education. Students in schools restricted by educators had better achievements than in schools that had not been restructured.