

Wstęp

W warunkach gwałtownych zmian społecznych, gospodarczych i kulturowych dokonujących się w całym świecie problematyka pedagogiczna coraz częściej pojawia się wśród najważniejszych kwestii będących przedmiotem debaty publicznej. Zjawisko to nie powinno budzić zdziwienia, gdyż poziom wykształcenia, kompetencji społecznych i kwalifikacji zawodowych młodego pokolenia, a także ludzi dorosłych w coraz większej mierze decyduje o stanie społeczeństwa, kondycji gospodarki, poziomie kultury i jakości życia ludności. W Polsce istnieją szczególne powody wzrostu znaczenia edukacji. Czynnikiem wyzwalającym wzmożone potrzeby edukacyjne różnych grup społecznych w naszym kraju są wyzwania transformacji ustrojowej, z którymi wiążą się procesy demokratyzacji życia społecznego oraz tworzenia gospodarki rynkowej. Nie mniej ważną rolę ogrywają procesy integracji europejskiej wymagające szybkiego zmniejszania dystansu dzielącego nasz kraj od bardziej rozwiniętych krajów Europy Zachodniej.

Przedstawiony w tym tomie zbiór rozpraw i studiów, przygotowany przez zespół pracowników Instytutu Nauk o Wychowaniu Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej oraz współpracujących z Instytutem wybitnych naukowców z innych ośrodków naukowych, zawiera opracowania o różnorodnej, acz w każdym przypadku doniosłej problematyce społecznej, pedagogicznej i oświatowej. Autorzy poszczególnych artykułów podejmują istotne kwestie socjologii edukacji, polityki edukacyjnej, aksjologii kształcenia i wychowania, dydaktyki, psychologii społecznej i rozwojowej, a także personalistycznej myśli społecznej. Stwarza to okazję do zaprezentowania złożoności i wielowymiarowości współczesnej problematyki pedagogicznej, a jednocześnie możliwość wyboru tych zagadnień, które w większym niż inne stopniu interesują poszczególnych czytelników.

Znaczna część publikowanych w tym zbiorze tekstów była w pierwotnej wersji przedstawiona na organizowanych przez Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii

Pedagogicznej cyklicznych zebraniach naukowych „Edukacja w XXI wieku”. Wystąpienia poszczególnych autorów wywołały ożywioną dyskusję, stając się zarazem inspiracją do dalszych studiów, badań i polemik. Znajdują one miejsce w czasopiśmie „Debata Edukacyjna”, które stanowi organ naukowy Instytutu. Są zarazem zapowiedzią kolejnych pedagogicznych tomów *Studia Paedagogica*, które ukażą się w nieodległej przyszłości.

Mirosław J. Szymański

Mirostaw Szymański

Problematyka edukacyjna we współczesnej debacie publicznej

Edukacja jest jedną z ważnych dziedzin życia społecznego, zwłaszcza w społeczeństwie współczesnym. Znajduje to wyraz we wzrastających aspiracjach dzieci, młodzieży i dorosłych, w procesie upowszechniania kształcenia w szkolnictwie średnim i wyższym, a także w roli, jaką odgrywa wykształcenie kobiet i mężczyzn na rynku pracy. W tych warunkach można mówić o zwiększającej się funkcji edukacji w społeczeństwie i gospodarce.

Wzrost znaczenia edukacji w życiu publicznym

Wzrost społecznej rangi edukacji stanowi charakterystyczną właściwość naszych czasów. Do najbardziej istotnych cech współczesnego życia społecznego i gospodarczego należy stale zwiększanie się znaczenia wiedzy, umiejętności, kwalifikacji i kompetencji ludzi. Zjawisko to wywołane jest przez złożony zespół różnorodnych uwarunkowań, wśród których na plan pierwszy wysuwają się takie przyczyny, jak: przemiany demokratyczne we współczesnym świecie, dynamiczny, coraz szybszy rozwój nauki i techniki, upowszechnianie się gospodarki rynkowej opartej na zasadzie rywalizacji i konkurencji przedsiębiorstw, upowszechnienie nowoczesnych środków wymiany informacji, znoszenie regionalnych, państwowych i lokalnych barier w wymianie handlowej, a także inne procesy globalizacji w różnorodnych dziedzinach życia.

Procesy demokratyzacji życia społecznego, związane w pierwszej kolejności z wyzwaniem się narodów i grup etnicznych z więzów często wielowiekowej niewoli, a następnie z obalaniem autorytarnych systemów władzy administracyjnej i po-

litycznej oznaczają zarazem upodmiotowienie jednostek i grup społecznych, zwiększanie ich niezależności, samodzielności i odpowiedzialności. Taki stan rzeczy wymaga znacznie większych kwalifikacji i kompetencji obywateli. Ich wykształcenie decyduje o jakości systemów demokratycznych, ich „odporności” na dewiacje i wypaczenia, które mogą zburzyć lub co najmniej skomplikować nawet najlepiej zapowiadające się projekty reform społecznych.

Postęp naukowo-techniczny jest podstawą radykalnych zmian charakteru pracy i oblicza współczesnego życia. Coraz większe inwestycje państw i potężnych korporacji w badania i rozwój spowodowały gwałtowny przyrost odkryć i wynalazków oraz równie szybkie pojawianie się następnych. Wskutek ciągłego udoskonalania i zwiększania skuteczności rozwiązań naukowych powstają nowe materiały, urządzenia i przyrządy, coraz szybsze zastosowanie znajdują systemy automatyki i procesy robotyzacji. Wprowadzanie nowych technologii w szybkim tempie poprawia efektywność pracy i funkcjonalność produktów – ich wartość użytkową, niezawodność i estetykę. Wzrastają dochody producentów, co w pewnym stopniu przekłada się również na zarobki pracowników. Całość tych procesów stwarza warunki do osiągnięcia lepszej jakości życia. Wszyscy uczestnicy życia społecznego i gospodarczego – menadżerowie i pracownicy, wytwórcy i konsumenci – mogą aktywnie korzystać z dobrodziejstw cywilizacji naukowej i technicznej pod warunkiem ciągłego podnoszenia poziomu wykształcenia. Brak wykształcenia, którego niezbędny standard ciągle wzrasta, jest przyczyną analfabetyzmu funkcjonalnego, a ten wprost prowadzi do wykluczenia i marginalizacji jednostek i grup społecznych.

Gospodarka rynkowa, oparta na wolnej konkurencji wytwórców i oferentów usług, wymusza troskę o wysoką jakość, estetykę i niezawodność produktów. Aby zaspokoić wzrastające wymagania konsumentów, wytwórcy produktów starają się wyprzedzić konkurentów w unowocześnianiu technologii, tak aby ich produkty miały coraz lepsze parametry użytkowe i przewyższały dotychczasowe pod względem funkcjonalności, wyglądu i ekonomiki użytkowania. Stwarza to ogromne zapotrzebowanie innowacyjne, które może być zaspokojone tylko wówczas, gdy przedsiębiorca zdoła zatrudnić osoby o najwyższych kompetencjach, nieprzeciętnych zdolnościach i kreatywnym nastawieniu do wykonywanej pracy. O efektywności przedsiębiorstw przestaje decydować liczba zatrudnionych osób. O wiele ważniejszy jest poziom ich kwalifikacji i kompetencji oraz umiejętność stałego doskonalenia zawodowego pracowników.

Dokonujący się zwłaszcza w ostatnim półwieczu ogromny postęp w dziedzinie przekazu i przetwarzania informacji spowodował rewolucyjne wręcz zmiany w sposobie wykonywania pracy, działalności społecznej i w komunikacji interpersonalnej. Systemy łączności bezprzewodowej, telewizja satelitarna, Internet to tylko niektóre, ale jakże znaczące przykłady rewolucyjnych wprost zmian w zakresie szybkiego przekazu informacji słownych i obrazu na odległość. Każdy z nich opiera się jednak na zaawansowanych technologiach, nowych wynalazkach lub powszechnych zastosowaniach urządzeń, które dotąd były wdrażane w wybranych jedynie dziedzinach. Wprawdzie ich producenci przekonują, że nawet bardzo zaawansowana technicznie

aparatura przeznaczona do biur, szkół i uczelni, instytucji kultury i służby zdrowia, a także gospodarstw domowych jest łatwa w obsłudze i przyjazna dla użytkownika, ale nie ulega wątpliwości, że znacznie wyższe kwalifikacje i kompetencje powinna mieć osoba wykorzystująca komputer do celów służbowych i osobistych niż dawna maszynistka. Także prowadzona przez nauczyciela prezentacja multimedialna jest pod wieloma względami bardziej skomplikowana niż zapisy dokonywane od dawna za pomocą kredy na tradycyjnej tablicy.

Międzynarodowa wymiana handlowa związana z integracją systemów gospodarczych różnych krajów, likwidowaniem lub ograniczaniem barier celnych, znacznym ich upowszechnieniem, udoskonaleniem technicznych możliwości przepływu towarów i kapitału na znaczne odległości umożliwia z jednej strony poprawę warunków życia mieszkańców wielu regionów i środowisk lokalnych, z drugiej zaś jest wyzwaniem dla przedsiębiorstw, instytucji i pracowników. Wolny rynek o zasięgu międzynarodowym stanowi ogromne wyzwanie dla producentów i wykonawców usług, gdyż muszą sprostać konkurencji nie tylko na rynku lokalnym czy nawet w skali województwa lub kraju, ale też zmierzyć się z konkurencją rynkową wynikającą z ofert zagranicznych. Wejście naszego kraju do struktur Zjednoczonej Europy znacznie rozszerzyło zasięg wolnego handlu. Jednocześnie obserwujemy znaczny wzrost wymiany handlowej z krajami Dalekiego Wschodu i obu Ameryk. Sprostanie tej wzmożonej konkurencji bez wątpienia wymaga wysokiego poziomu wykształcenia i kompetencji osób zatrudnionych w polskich przedsiębiorstwach i zakładach produkcyjnych.

Globalizacja widoczna jest nie tylko w dziedzinie naukowo-technicznej i gospodarczej, ale też w innych sferach, takich jak: nauka, kultura, oświata, ochrona zdrowia, sport, turystyka, bezpieczeństwo publiczne. W każdej z nich przynosi dobroczynne skutki, ale też i zagrożenia, z których do najbardziej niebezpiecznych należy tworzenie się międzynarodowych grup przestępczych – mafii zajmującej się produkcją, dystrybucją i sprzedażą narkotyków, gangów żyjących z niedozwolonych operacji finansowych, napadów i rabunków, prostytucji, a także band terrorystycznych łamiących wszelkie zasady współżycia i elementarne prawa człowieka. Przeciwwstawienie się tym zagrożeniom wymaga mobilizacji sił i środków, do których należy również edukacyjne przygotowanie ludzi do życia i pracy w zmienionych realiach społeczeństwa opartego na wiedzy czy – jak to określają inni – społeczeństwa ponowoczesnego.

Rozwój edukacji jest w warunkach rozpoczętego stulecia nie tylko wskaźnikiem osiąganego poziomu społecznego, gospodarczego i kulturowego. Staje się w coraz większym stopniu inwestycją w przyszłość, jednym z ważniejszych środków osiągnięcia harmonii oraz pożądanej jakości życia człowieka, a także właściwego funkcjonowania wszystkich istotnych dziedzin życia publicznego.

W warunkach współczesnych wykształcenie jest jedną z ważniejszych wartości dla jednostki i społeczeństwa. Jest to nie tylko wartość autoteliczna, istotna dla tych, którzy autentycznie są zafascynowani możliwością poznawania świata społecznego i przyrodniczego, a także postęпами w zakresie rozumienia różnych tajników funk-

cjonowania człowieka. Już obecnie, a następne lata zapewne to jeszcze bardziej uewnętrzną, coraz bardziej doceniana jest użyteczność uzyskiwanego wykształcenia. Wyraża się to w tym, iż świadectwa i dyplomy szkolne traktowane są jako szczególnie wiarygodne i cenione „listy uwierzytelniające”. To dzięki nim można liczyć na sukcesy w poszukiwaniu pracy. To one są niezbędną „przepustką” otwierającą drogę do kariery. Awans społeczny i zawodowy poprzez kształcenie lub dzięki kształceniu stanowi jedną z podstawowych dróg mobilności społecznej i zawodowej. Jest także wyrazem umiejętnego kształtowania własnej osoby, swoistym probierzem urzeczywistniania własnych wartości.

Edukacja wzbogaca człowieka. Zdobywana wiedza zwiększa świadomość jednostki, przyczynia się do jej rozwoju psychicznego, doskonalenia inteligencji emocjonalnej, uczestnictwa w kulturze. Zwiększa jej szanse życiowe, umiejętności wykonywania ról społecznych oraz współżycia społecznego. Staje się coraz ważniejszym wyznacznikiem jakości życia człowieka zarówno w sferze aktywnego działania, jak i konsumpcji.

Dla pracodawców i specjalistów różnych dziedzin ekonomii wykształcenie jest towarem o wzrastającym znaczeniu rynkowym. Wysoki poziom wykształcenia i poszukiwany na rynku rodzaj kwalifikacji to czynniki, które niewątpliwie ułatwiają uzyskanie zatrudnienia. Mają zarazem niebagatelny wpływ na efektywność i jakość pracy. Od przygotowania edukacyjnego i ciągłego doskonalenia zawodowego pracowników zależy też możliwość podejmowania przedsięwzięć innowacyjnych, a one z kolei są niezbędne do osiągnięcia założonych celów produkcyjnych i ekonomicznych.

Dawniej wykształcenie było przywilejem, a także przedmiotem usilnych dążeń niektórych tylko osób. Obecnie upowszechniają się coraz wyższe szczeble szkolnictwa. Wysoki poziom wiedzy i kwalifikacji charakteryzuje rosnące liczebnie grupy ludzi. Posiadanie co najmniej średniego wykształcenia w nieodległym czasie stanie się charakterystycznym standardem społeczeństwa opartego na wiedzy.

Edukacja jako element kontrowersji ideologicznych i walki politycznej

Wzrost znaczenia edukacji w życiu społecznym i gospodarczym, a także to, że jest ona coraz ważniejszą wartością dla poszczególnych osób to czynniki, które powodują, że nie może ona pozostać poza polem zainteresowań ośrodków władzy i opozycji politycznej. Uczestnicy debaty publicznej często poddają analizie sytuację oświatową w kraju i na świecie, ujawniają dysfunkcje instytucji edukacyjnych, poddają krytycznej analizie koncepcje reform i projekty zmian w szkolnictwie. Tematem debaty niejednokrotnie stają się warunki kształcenia uczniów i studentów, problemy związane z realizacją praw oświatowych różnych grup ludności, szanse edukacyjne dzieci, młodzieży i dorosłych, a także takie niepokojące zjawiska, jak przemoc, za-

chowania ryzykowne młodzieży, niski poziom pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej niektórych instytucji edukacyjnych.

Dyskusje i polemiki na temat stanu i perspektyw edukacji, mimo powtarzalności podejmowanych tematów, nie mają jednak dokładnie sprecyzowanej płaszczyzny sporów. Wiąże się to między innymi, a może nawet przede wszystkim z nieuchronnym uwikłaniem debaty edukacyjnej w konteksty ideologiczne. W zależności od opcji przyjmowanej przez osoby wypowiadające się podejmowane są różne aspekty problematyki kształcenia i wychowania. Ten sam powód staje się przyczyną tego, że dyskutanci przyjmują bardzo odmienne punkty widzenia, zgłaszają w wielu przypadkach zupełnie przeciwstawne postulaty, a cała debata edukacyjna charakteryzuje się występowaniem nieustannych kontrowersji.

W społeczeństwach zachodnich widoczne są cztery główne nurty ideologii edukacyjnych: konserwatyzm, liberalizm, ideologia socjaldemokratyczna i myśl radykalna. Każda z tych ideologii ma oczywiście przeróżne odmiany, ale też pewne charakterystyczne punkty wspólne, które ułatwiają umieszczenie poglądów poszczególnych osób lub ugrupowań w wymienionych nurtach.

Konserwatyzm charakteryzuje się przekonaniem, że współczesne myślenie i działanie powinno opierać się na poszanowaniu tradycji i dorobku poprzednich pokoleń. Szczególne znaczenie mają wywiedzione z owej tradycji i sprawdzone w historii społeczeństw wzory i wartości, których przestrzeganie chroni nas, także w tak burzliwej i zmiennej rzeczywistości, z jaką mamy do czynienia obecnie, przed błędami, wypaczeniami, wyborem niewłaściwych rozwiązań. W świadomości konserwatystów szczególnie ważne miejsce zajmują: naród i religia. Edukacja – ich zdaniem – powinna zatem opierać się na wartościach narodowych i religijnych, a jej główną misją ma być również podtrzymywanie, umacnianie i upowszechnianie tych wartości. Służyć temu ma zarówno praca szkoły, jak i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Kluczową rolę w wychowaniu spełniać ma rodzina, która według konserwatystów jest główną instytucją transmisji kulturowej. Jej też przypada wiodąca rola w wychowaniu dzieci i młodzieży. W celu zachowania wiernego i dokładnego przekazu wartości rodzina, Kościół, a także inne upoważnione instytucje mają prawo ustalać, kontrolować i korygować treści kształcenia i wychowania. Środkami wiodącymi do tego celu mogą być np. wspólne dla wszystkich szkół danego typu podstawy programowe, egzaminy zewnętrzne, autorytet „nadawców treści”: rodziców, nauczycieli i wychowawców, wysoka dyscyplina i posłuszeństwo dzieci i młodzieży.

Liberalizm opiera się na założeniu, że w społeczeństwach demokratycznych stosujących model gospodarki rynkowej podstawowymi zasadami są: wolna konkurencja i wolność jednostki. Oznacza to, że każdy człowiek, a więc także rodzic i uczeń, musi mieć prawo wolnego wyboru drogi edukacyjnej, a także sposobu kształcenia i wychowania. Żadna władza publiczna ani osoba (nawet jeśli jest ministrem edukacji) nie może narzucać obywatelom własnych poglądów i przekonań, nie może naruszać ich wolności sumienia, swobód wyznaniowych, a w przypadku mniejszości etnicznych i narodowych – własnych wartości i wzorów kultury. Zadaniem państwa i instytucji publicznych jest stwarzanie warunków i odpowiedniej oferty w postaci

szerokiego spektrum konkurencyjnych usług edukacyjnych. Uczniowie i rodzice, korzystając z przyznawanych im bonów oświatowych, poprzez wybory odpowiadających im ofert będą kształtować indywidualnie ścieżki edukacyjne. Możliwość wyboru usług edukacyjnych przez klientów wprowadzi jednocześnie do systemu oświaty mechanizmy gospodarki rynkowej. Wolny rynek spowoduje to, że utrzymać się będą mogły tylko szkoły i pozaszkolne placówki oświatowo-wychowawcze, które mają wysokie efekty, a zarazem kształcą i wychowują młodzież w sposób zgodny z potrzebami społecznymi. Pozostałe stracą rację bytu, podobnie jak to się już stało z niewydolnymi zakładami przemysłowymi, które nie sprostały coraz bardziej widocznej konkurencji rynkowej.

Ideologia socjaldemokratyczna zwraca większą uwagę na znaczenie demokracji i sprawiedliwości w życiu społecznym niż na walory wolnego rynku. Jej zwolennicy w ocenie stanu demokracji w danym społeczeństwie eksponują nie tyle możliwość urzeczywistniania indywidualnych potrzeb, nieskrępowanego ujawniania się indywidualizmu, ile respektowanie praw wszystkich grup społecznych, osiąganie dobra wspólnego. Nie godzą się na niczym nieskrępowane działanie wolnego rynku, który rzekomo miałby uzdrawiać wszystkie dziedziny życia. Walczą o istnienie osłon społecznych lub programów wspierających najsłabsze grupy społeczne: ludzi bezrobotnych, rodziny wielodzietne, niepełnosprawnych, kobiety samotnie wychowujące dzieci. W oświacie troszczą się głównie o stan oświaty publicznej, gdyż z tego sektora korzysta większość społeczeństwa, w tym ludność najuboższa.

Nurt radykalny grupuje różnego typu ideologie, które biorąc pod uwagę ogromne tempo przemian współczesnego świata i ich jakościowo nieznaną dotąd charakter uznają konieczność innego od dotychczasowych postrzegania świata, a także nieuchronność upowszechniania się odmiennych koncepcji funkcjonowania człowieka i jego wychowania. Wykorzystując dorobek myślowy postmodernizmu, radykałowie nie sądzą, by było możliwe skuteczne odgórne zaprojektowanie i wdrożenie koncepcji reformy szkolnictwa, która odpowiadałaby interesom wszystkich podmiotów edukacyjnych. Część radykałów określanych mianem teoretyków reprodukcji sceptycznie traktuje możliwość wprowadzenia jakichkolwiek bardziej istotnych zmian w oświacie bez wcześniejszej zasadniczej przebudowy całego społeczeństwa. Ich zdaniem, szkoła nie może zmienić układu sił w społeczeństwie i jest skazana na reprodukcję różnicowań, przywilejów społecznych, dominujących wzorów i wartości. Wśród radykałów są także teoretycy transformacji. Ich zdaniem, szkoła i nauczyciel mogą być promotorami pożądanej zmiany. Stanie się tak, gdy autonomia szkoły zostanie odpowiednio wykorzystana, a zarazem gdy będzie ona przedpolem prawdziwie demokratycznego społeczeństwa. Wiele zależy od jakości pracy nauczycieli i prezentowanych przez nich postaw. Promotorem zmiany może być tylko nauczyciel zaangażowany w rozwój demokracji, rozumiejący przemiany, transformatywny intelektualista.

W warunkach polskich wszystkie wymienione ideologie mają wpływ na debatę edukacyjną, a także na projekty przedsięwzięć reformatorskich i innowacje w oświacie. W jakiejś mierze są one wyrazem rodzimych nurtów myśli społecznej, w znacz-

nym stopniu bywają też echem ideologii dominujących w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej. W porównaniu do stanu istniejącego na Zachodzie podłoże ideologiczne poszczególnych koncepcji polityki oświatowej jest u nas mniej klarowne, a poglądy przedstawicieli różnych opcji politycznych i ideowych są niezbyt konsekwentne, eklektyczne, znacznie bardziej pogmatwane.

Na ten stan rzeczy składa się wiele przyczyn. Jedną z nich jest to, że przez ponad pół wieku (II wojna światowa i czasy PRL-u) nie istniała w Polsce możliwość swobodnej działalności politycznej. W Polsce Ludowej mogła działać tylko jedna rządząca partia polityczna, a i ta nie była suwerenna, gdyż podobnie jak w innych krajach komunistycznych pozostawała pod wpływem polityki radzieckiej. W tych warunkach liczne roczniki obywateli nie mogły swobodnie prezentować swoich poglądów, nie zdołały zatem zdobyć niezbędnych doświadczeń i ukształtować odpowiedniej kultury politycznej. Nie została wykształcona profesjonalnie przygotowana elita polityczna.

Inną przyczyną wymienionego stanu rzeczy jest to, że poszczególne ugrupowania polityczne w Polsce są zbyt słabe, aby samodzielnie przez dłuższy czas sprawować władzę. Dbając o zachowanie zdobytych pozycji lub ich uzyskanie, zwykle muszą się liczyć z istniejącą koniunkturą, wchodzić w niewygodne sojusze, decydować się na nie zawsze korzystne kompromisy. Część polityków i osób sprawujących władzę na różnych szczeblach administracji państwowej lub w organach samorządowych jest skłonna dla utrzymania się przy władzy zmieniać partie i poglądy. Inni wystrzegają się, łatwo wpadając w pułapkę populizmu, który czasem ułatwia zwycięstwa wyborcze, ale na pewno nie służy rozwiązywaniu istniejących problemów społecznych i oświatowych.

Wszystko to łącznie sprawia, że zarówno prawicowe, jak i lewicowe koncepcje reform oświatowych oraz programy przebudowy szkolnictwa są niespójne, pełne wewnętrznych sprzeczności. Na przykład w projektach działającego w połowie lat dziewięćdziesiątych ministerialnego Biura ds. Reformy Szkolnej zakładano wczesny wybór przez uczniów kierunku i treści kształcenia, co może być zrozumiałe dla zwolenników koncepcji liberalnych, ale zarazem przewidywano uprzywilejowaną, dominującą rolę religii w szkole oraz otwarcie zachęcano do wychowania w duchu posłuszeństwa. W tym zakresie łatwo dostrzec cechy konserwatyzmu. Minister Handtke przewidywał rychłe wprowadzenie koncepcji bonów oświatowych (rozwiązanie na wskroś liberalne, wprowadzone dotąd w pełni w nielicznych tylko krajach). Jego urzędnicy jednocześnie przygotowywali zarządzenie o konieczności deklarowania wyznania przez szkoły i nauczycieli, wprowadzali podstawy programowe, egzaminy zewnętrzne (typowe działanie w duchu konserwatywnym). W projekcie reformy szkolnej tej samej ekipy wymieniono wyrównywanie szans edukacyjnych jako jeden z celów reformy, choć jest to sprzeczne z wprowadzaniem rozwiązań wolnorynkowych, czego symbolem są bony oświatowe. Jak wiadomo, w całym świecie nawoływanie do egalitaryzacji oświaty jest domeną partii socjaldemokratycznych. Minister Łybacka, reprezentując ugrupowanie określające się jako socjaldemokratyczne, bez zastrzeżeń wspierała prace związane z prowadzeniem egzaminów zewnętrznych

i przygotowywaniem „nowej matury”. Nie wprowadziła istotnych programów „wyrównywania szans”, choć powinno to być podstawową troską partii socjaldemokratycznej. Minister Sawicki kontynuował politykę swoich poprzedników, acz sam reprezentuje jeszcze inną opcję polityczną. Koncepcja reformy szkolnictwa pozostawała podobnie jak dotąd bardzo eklektyczna, nie jest oparta na żadnej całościowej podbudowie teoretycznej, ani na konsekwentnej ideologii. W okresie sprawowania władzy przez ministra Giertycha bardzo silnie widoczne były tendencje ultrakonserwatywne i antypedagogiczne (przekonanie, że wychowanie młodzieży może uzdrowić wprowadzenie dyscypliny, zuniformalizowanych strojów i kierowanie źle zachowujących się uczniów do specjalnych ośrodków wychowawczych, gdzie „pedagogami” będą... emerytowani wojskowi).

W całym okresie transformacji ustrojowej edukacja była nieustannym tematem sporów politycznych. Biorąc pod uwagę wymienione wyżej fakty, łatwo zrozumieć, że chodziło raczej o podejmowanie walki politycznej, wykorzystanie istniejącej koniunktury, pozyskanie przychylności opinii publicznej, krytykę poczynań partii uznawanych za opozycyjne w stosunku do własnej niż o autentyczne, rzeczywiste zmiany, które mogłyby zasadniczo zmienić jakość kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w naszym kraju. Szkołę i wychowanie młodzieży traktowano więc bardzo często jako swoiste pole manewrowe i miejsce walki o pozyskanie aprobaty w opinii społecznej. Niemal przez całą pierwszą dekadę kolejne ekipy ministerialne kreśliły wizje różnych przedsięwzięć reformatorskich, a mimo to ogłoszona w 1998 roku i realizowana do dziś reforma systemu edukacji okazała się koncepcyjnie bardzo słabo opracowana, gorzej – zupełnie nieprzygotowana ani pod względem kadrowym, ani w zakresie bazy materialnej i środków finansowych.

Po kilku latach wdrażania koncepcji reformy sytuacja w oświacie nadal jest mało przejrzysta, w wielu przypadkach zagmatwana, czasem nie przypomina stanu po reformie, lecz raczej to, co jest w przededniu. Wprawdzie wyniki kolejnych badań PISA wypadły w Polsce korzystniej niż poprzednio, ale i tak plasują się niezbyt dobrze w rankingu krajów OECD. Wielkim osiągnięciem jest uzyskanie bardzo wysokiego odsetka młodzieży kształcącej się w szkołach wyższych, ale – jak wiemy – jest to raczej tylko sukces ilościowy, gdyż jakość kształcenia w wielu nowo założonych uczelniach pozostawia wiele do życzenia, podobnie jak jakość nazbyt szybko rozbudowanych studiów zaocznych. Podobne uwagi można kierować pod adresem całego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Zatem osiągnięcia w oświacie, jeśli nawet istnieją, mieszają się z poważnymi problemami i dysfunkcjami, co nie pozwala na wystawienie jednoznacznie pozytywnej oceny nawet wybranych kierunkom reformy.

Długa jest lista niespełnionych obietnic twórców i realizatorów koncepcji obecnej reformy. Wprawdzie wprowadzono obowiązkowe kształcenie sześciolatków, ale nadal odbywa się ono w różnych formach organizacyjnych, nieporównywalnych jakościowo. Permanentnie realizowana przez cały okres transformacji ustrojowej reforma programowa nie doprowadziła do pożądanych efektów; po kilku latach prowadzenia reformy jako jedno z najpilniejszych zadań uznano... opracowanie nowej koncepcji

programowej szkolnictwa. Nierealne okazało się usytuowanie wszystkich gimnazjów w innych budynkach (lub oddzielnych sektorach) niż te, które zajmują szkoły podstawowe. Gimnazja miały być małymi szkołami, przyjaznymi uczniowi, kompetentnie opiekującymi się uczniami w trudnym okresie dojrzewania, Tymczasem w gimnazjach na ogół powstały zbyt duże skupiska uczniów, często dojeżdżających z odległych miejscowości, co osłabiło więzi szkoły z rodziną i doprowadziło do eskalacji problemów związanych z alkoholizowaniem się młodzieży, narkomanią, agresją i przemocą oraz innymi formami poważnych zaburzeń w zachowaniu. Gimnazja miały być głównym miejscem wyrównywania szans edukacyjnych młodego pokolenia. Z wielu badań i obserwacji wynika, że bywa dokładnie odwrotnie, niektóre gimnazja nie tylko nie przyczyniają się do wyrównania szans, ale same zasadniczo je różnicują. Słyszeliśmy niepokoję, że programy kształcenia średniego zostały zbyt mechanicznie wtłoczone do szkół o tej samej jak dawniej nazwie, lecz mających krótszy o rok cykl kształcenia. O tym, jakie będą efekty reformy, nie przekonała nas „nowa matura”. W wielu szkołach odnotowano fatalne wyniki tej matury, a abolicja wprowadzona przez ministra umożliwiła wprawdzie niektórym absolwentom dostanie się do szkół wyższych, ale wiadomo, że jest to młodzież rozpoczynająca studia z bardzo poważnymi brakami. Jest to jednak jakieś następstwo istniejącego stanu rzeczy w szkolnictwie: szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne mają różnorodne wady, ich absolwenci nierzadko są źle przygotowani do dalszej nauki i pracy, szkoły wyższe zaczynają swą pracę w trudnych warunkach, a niedostateczne finansowanie tych szkół i całego systemu nauki jest jedynie dopełnieniem tego mało budującego stanu rzeczy.

Wiedza naukowa o wychowaniu a polityka oświatowa

Badania naukowe mają na celu eksplorację, opis i wyjaśnianie istniejących faktów i zjawisk. Służą także projektowaniu możliwych rozwiązań optymalizacyjnych. Wydawać by się mogło, że politycy, podobnie jak to czynią przedstawiciele instytucji gospodarczych, będą z utęsknieniem czekać na diagnozy i prognozy opracowywane w ośrodkach naukowych. A jednak tak się nie dzieje. Co więcej, środowiska przedstawicieli nauk o wychowaniu bywają izolowane i ignorowane przez decydentów przy podejmowaniu decyzji oświatowych, ci z kolei nierzadko uskarżają się na brak zrozumienia i konstruktywnego wsparcia ze strony instytucji naukowych i szkół wyższych. Często stwarza to wrażenie swoistej konkurencji, walki o prestiż i rzeczywiste przywództwo w kierowaniu myśleniem zbiorowym i świadomością społeczną w dziedzinie edukacji

Ten stan rzeczy występujący nie tylko w Polsce ma tak obiektywne, jak i subiektywne przyczyny. Rozpatrzmy pokrótce pierwsze z nich. Nail J. Smelser, nawiązując do spostrzeżeń Nancy Cartwright, wyraża pogląd, iż można mówić o swoistym kon-

tinuum wiedzy, która może być stosowana w praktyce. Na jednym biegunie znajduje się wiedza pewna, konkretna, określająca powszechnie występujące zależności przy czynowo-skutkowe. Zastosowanie tej wiedzy umacnia decyzje polityczne, sprawia, że działania władz są skuteczne. Na drugim biegunie są twierdzenia bardziej ogólne, które wprawdzie nie mają tak mocnych i ścisłych dowodów, ale mogą uwiarygodnić prowadzoną politykę¹. Rzecz jednak w tym, że ocena wartości wdrożeń wielu koncepcji naukowych (np. innowacji pedagogicznych) bywa niejednoznaczna, głównie ze względu na ogrom czynników interweniujących w przebieg procesów pedagogicznych. Dlatego władze oświatowe wolą wybierać te elementy wiedzy naukowej, które zdają się wspierać ich rozwiązania, podejmowane jednak wcześniej w gabinetach decydentów, bez udziału nauki.

Przyczyny subiektywne mogą mieć także różnorodny charakter. Zdaniem Smelsera, wiąże się to z tym, że style myślowe oraz wymagania stawiane przywódcom politycznym lub administracyjnym są odmienne od tych, które stanowią wzorce dla uczonych i badaczy. Naukowcy kierują zwykle optyką, która znajduje uznanie w środowisku akademickim i gremiach decydujących o awansach naukowych. Politycy liczą na aprobatę znacznie szerszych kręgów opinii społecznej – zwierzchników politycznych, mediów, społeczeństwa z własnego kraju i podmiotów międzynarodowych. Niektóre różnice między politykami i naukowcami są uwarunkowane społecznie i kulturowo. Wytwarza to stany obustronnego napięcia, braku zaufania i wrogości między oboma grupami. Istotna jest kultura władzy (lub jej brak), a także zjawisko, które Smelser nazywa polityczną korupcją, wyrażające się m.in. w faworyzowaniu krewnych, przyjaciół, znajomych. Jej pochodną jest to, że do władzy dopuszczani są ludzie mało kompetentni, czasem wręcz ignoranci, a na podejmowanych wówczas decyzjach dokonywanych w warunkach występowania różnic interesów społecznych nieuchronnie ciąży partykularyzm².

Tematyka polskiej debaty edukacyjnej

Sytuacja w oświacie nie zawsze znajduje adekwatne odbicie w podejmowanych dyskusjach poświęconych tematyce edukacyjnej. W jakiejś mierze wynika to z faktu, że znaczną część tych dyskusji inspirują i stymulują ośrodki władzy politycznej i oświatowej. Organizując konferencje, wystawy, różnorodne imprezy, mają dużo możliwości zwrócenia uwagi opinii publicznej na te dziedziny, w których koła rządzące uzyskują jakieś sukcesy. Omawianie tych spraw może nasuwać pewne korzystne uogólnienia i uzasadniać generalny wniosek, iż jeśli nawet w oświacie bywają słabsze strony, coś się w niej dzieje i w sumie jest nie najgorzej. Bywa też odwrotnie. Z jawnej lub ukrytej inspiracji rządzących polityków silnie eksponowane są nega-

¹ N.J. Smelser, *O związkach między naukami społecznymi a polityką i rozwojem*, [w:] *Stawanie się społeczeństwa*, red. A. Flis, Universitas, Kraków 2006, s. 4.

² Tamże, s. 5–14.

tywne wydarzenia w szkołach, co może na jakiś czas odwrócić uwagę od znacznie poważniejszych błędów w innych dziedzinach życia i sposobie sprawowania władzy.

Decydenci oświatowi wiedzą już, że szerokie kręgi społeczne, acz żywo zainteresowane sprawami edukacji, nie zawsze mają możliwość bieżącego wglądu w pracę instytucji oświatowych. W sytuacjach, gdy trudno osiągać pełne sukcesy w rzeczywistym działaniu, można uzyskać sukces medialny. Wielu ludzi przywiązuje wielką uwagę do informacji, które przekazują media, wierzy im bezkrytycznie. Dlatego mieliśmy już takich decydentów w oświacie, którzy dbali o stałą obecność w telewizji i prasie, publikowanie serii broszur popularyzujących reformę systemu edukacji, wydawanie kaset prezentujących spektakularne osiągnięcia i ich autorów itp.

Do fragmentarycznego, w jakiejś mierze „sezonowego” odzwierciedlania spraw oświaty przyczyniają się również sami dziennikarze. Problematyka oświatowa nie jest dla nich zbyt intratna, toteż dziś niewielu znanych dziennikarzy i reporterów specjalizuje się w tym zakresie. Pozostali mają małe doświadczenie i niewystarczające kompetencje, by samodzielnie docierać do głębi i różnorodnych niuansów sytuacji oświatowej. Jest to jedną z przyczyn tego, iż w medialnych materiałach na tematy edukacyjne panują, podobnie jak w wielu dziedzinach, określone mody. Niedoświadczeni dziennikarze podejmują z własnej inicjatywy, a jeszcze częściej z polecenia swych szefów, „gorące tematy”. W wyniku tego stanu rzeczy pojawiają się w tym samym czasie duże ilości audycji i artykułów o tej samej, niejako „dyżurnej” tematyce. Może to być przemoc i agresja, po jakimś czasie narkomania, tematyka subkultur młodzieżowych, nieudolnych nauczycieli, małych szkół na wsi, konfliktów między rodzicami i szkołą. W określonym czasie dominuje zwykle jeden temat, potem jego znaczenie maleje, pojawia się inny, by po pewnym czasie zniknąć na czas dość odległy.

Na wybór tematu często mają wpływ określone wydarzenia. Tak było np. w przypadku „sprawy toruńskiej” lub tragicznej śmierci gdańskiej gimnazjalistki – Ani. Czynnikiem wywołującym debatę mogą być publikacje wyników badań, takich jak na przykład raport PISA. Prace polskich ośrodków naukowych, nawet tak renomowanych, jak Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Komitet Prognoz przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk „Polska w XXI wieku” lub Instytut Spraw Publicznych nie mają już tak dużego rezonansu. Nie można wykluczyć, iż eksponowanie pewnej problematyki w określonym czasie to stosowanie typowych tematów zastępczych. Bywa to także sposobem walki, np. między władzami państwowymi i oświatowymi a związkami zawodowymi. Choć obecnie władze nie mają w swej gestii większości programów radiowych, telewizyjnych i prasy, nieprzypadkowo zapewne, z chwilą gdy nauczyciele zaczynają domagać się podwyższenia płacy, lawinowo pojawiają się materiały o tym, że pensum nauczycielskie należy w Polsce do najniższych w Europie lub że w jakiejś szkole są źle wykształceni i lekceważący swe obowiązki nauczyciele.

Jest oczywiste, że na teren oświaty łatwo przenoszą się walki polityczne. Gdy minister Łybacka przełożyła „nową maturę” z powodu niedostatecznego jej przygotowania, oskarżano ją o burzenie reformy i sensu zmiany, o działanie przeciw demo-

kracji, krzywdzenie zdolnych uczniów i nauczycieli, o powrót do dawnego nieefektywnego systemu. Dziś, gdy po dość długim czasie prac komisji egzaminacyjnych, ujawnia się nadal niewystarczające przygotowanie „nowej matury”, co wzbudza protesty naukowców i nauczycieli, media prawie o tym nie piszą. Bez wątpienia wiąże się to z tym, że pojawili się już inni ministrowie, którzy reprezentują inną opcję polityczną.

Z poznawczego punktu widzenia interesujące jest nie tylko to, o jakich sprawach oświatowych donosi prasa, co pokazuje telewizja, o czym mówią reporterzy radiowi. Ważne są też tematy nieobecne, zwłaszcza jeśli wiemy, co w danym czasie powinno być przedmiotem publicznej debaty. I w jednym, i w drugim przypadku można i trzeba zastanawiać się, w czym interesie leży nagłaśnianie pewnych spraw, a ukrywanie innych, kto przyczynia się do tego, że jedne sprawy są znane prawie wszystkim, o innych zaś wiedzą co najwyżej znawcy problemu i osoby, których te sprawy bezpośrednio dotyczą.

Można przypomnieć, że w latach transformacji ustrojowej tematami zasługującymi na miano „dyżurnych” były w różnych okresach czasu kwestie związane z dekomunizacją i przezwyciężaniem syndromu „homo sovieticus”, problemy ideologiczności lub pluralizmu wychowania, tworzenia i rozwoju szkół niepublicznych, decentralizacji zarządzania, likwidacji zaplecza naukowego resortu edukacji narodowej jako rzekomo zbędnego w nowych warunkach ustrojowych. Dyskutowano o programach nauczania i wolnym rynku podręczników szkolnych. Przekonywano o znaczeniu religii w szkole i przedszkolu, choć niektórym publicystom nie odpowiadał sposób wprowadzenia religii do szkół. Przez cały czas nieustannie pisano o reformie szkolnictwa, choć przez wiele lat szkolnictwo przytłoczone było konsekwencjami niezmiernej mizerii finansowej, która utrudniała nie tylko podjęcie rzeczywistej reformy, ale nawet zwykłe, normalne działania.

Wprowadzaniu reformy szkolnej, niesłusznie nazywanej reformą systemu edukacji, towarzyszyła od 1998 roku bardzo intensywna kampania medialna. W krótkim czasie dyskusja przeniosła się jednak na wybrane tylko zakresy spraw związanych z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, niedostatkami podręczników szkolnych, kontrowersjami dotyczącymi utrzymania lub likwidacji małych szkół, niesprawdzeniem się zapowiedzi, że gimnazja będą szkołami troskliwie zajmującymi się młodzieżą w okresie dojrzewania, a także szkołami przyczyniającymi się do wyrównywania szans edukacyjnych. Stale powtarzającymi się tematami były dysfunkcje kształcenia i wychowania, agresja i przemoc w środowiskach dzieci i młodzieży, trudności uporania się z narastającą przestępczością wśród nieletnich, zagrożenia związane z alkoholizmem i narkomanią. W okresach nasilania się sprzeciwu środowisk nauczycielskich wobec niezadowolających warunków płacowych, mass media służyły wrzucaniu „kamyczka do ogródka” samych nauczycieli, którym wytykano istnienie negatywnej selekcji do zawodu oraz to, że za mało pracują (niskie pensum obowiązkowych godzin lekcyjnych w porównaniu do innych krajów). Nagłaśniano przypadki nieudolności wychowawczej nauczycieli, nawet jeśli były to – jak w ogólnie znanej „sprawie toruńskiej” – wydarzenia incydentalne.

Wielu tematów w debacie publicznej w ogóle nie podjęto lub ich odbicie w toczonych dyskusjach było minimalne. Zastanawia na przykład to, że w poszukiwaniu nowego modelu szkoły i nowych koncepcji wychowania w III Rzeczypospolitej nie próbowano nawiązać do bogatego dorobku polskiej myśli pedagogicznej, w tym także prac znakomitych pedagogów z okresu międzywojennego oraz znaczących publikacji ludzi niezależnych, nie związanych w latach PRL-u z obozem władzy, a wręcz przeciwnie – krytycznie analizujących ówczesną rzeczywistość oświatową i wychowawczą. Zupełnie zapomniano o pracach polskich komitetów ekspertów działających pod kierunkiem Jana Szczepańskiego i Czesława Kupisiewicza i wraz z tym o diagnozach i postulatach, z których zdecydowana większość nie straciła znaczenia w związku ze zmianą ustroju. Kolejni ministrowie edukacji nie przywiązywali wagi do prac najważniejszych działających w okresie transformacji instytucji naukowych, niejednokrotnie ignorowali diagnozy i postulaty Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Komitetu Prognoz przy Prezydium PAN „Polska w XXI wieku”, nie znajdowali czasu na udział w Zjazdach Pedagogicznych organizowanych przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Chętnie natomiast korzystali z sieci „instytucji zastępczych”, podporządkowanych organizacyjnie swemu resortowi lub wykonujących odpłatnie jego zlecenia. Niestety, w odróżnieniu od innych dziedzin życia społecznego, dziennikarze zajmujący się problematyką oświatową nie potrafili oderwać się od tego fasadowego źródła informacji, ograniczając się do wiadomości z oficjalnych konferencji prasowych, pokazowych seminariów i konferencji oraz materiałów dostarczanych przez centralną lub terenową administrację oświatową.

Sytuacja ta sprzyjała niepełnemu, wybiórczemu, a czasem również tendencyjnemu ujmowaniu problemów edukacyjnych polskiego społeczeństwa. Tematem zapoznanym stał się na przykład stan oświecenia ogółu obywateli naszego kraju, choć przejście do nowego systemu społeczno-ekonomicznego powinno nakazywać nie tylko bilansowanie stanu instytucji gospodarczych, ale także refleksję nad „kapitałem ludzkim”, który w różnych okolicznościach może być czynnikiem sprawczym, ale też i hamulcem potrzebnej zmiany. Odczuwa się brak powszechnej debaty o cechach człowieka i obywatela, które powinna ukształtować współczesna szkoła, pracująca już dla potrzeb XXI wieku. Zupełnie zapomniano o konieczności wdrażania idei kształcenia ustawicznego, choć od czasu opublikowania raportu Faure’a „Uczyć się, aby być” jest ona w całym świecie znana, a wchodzenie w fazę społeczeństwa informacyjnego dodatkowo zdaje się obligować do jej uwzględniania. Dość bezkrytycznie przyjmuje się jako wyraz postępu w polskim systemie edukacyjnym wskaźniki wzrostu ilościowego (np. wzrost odsetków młodzieży kształcącej się w liceach ogólnokształcących i uczelniach wyższych), nie bacząc na to, że i w jednym, i w drugim przypadku powstało niemało szkół, które jedynie z nazwy zdają się pełnić funkcję przypisaną szkołom danego typu.

Brak dostatecznego oparcia na własnych badaniach naukowych, a także autentycznym ruchem rodzimego nowatorstwa pedagogicznego w polskiej oświacie powodował trwającą przez cały okres transformacji (z różnymi nasileniami) tendencję do bezkrytycznego przejmowania rozwiązań zagranicznych, głównie amerykań-

skich. Taki rodowód mają wszakże m.in. obecne rozwiązania strukturalne w szkolnictwie, koncepcje podstaw programowych, pomiaru jakości kształcenia i egzaminów zewnętrznych, plany rozwoju szkół i nauczycieli, ujmowania pracy nauczyciela w kategoriach jego kompetencji. Ten nurt „zapożyczeń” nie uwzględnia istnienia specyfiki narodowej systemów szkolnych działających w odmiennych warunkach historycznych i zdecydowanie różnej sytuacji społecznej i gospodarczej. Pomija wzory i wartościowe rozwiązania, które istnieją w krajach bliższych nam zarówno ze względu na aktualną sytuację gospodarczą, jak i warunki społeczno-kulturowe. W efekcie niewłaściwych inspiracji i zapożyczeń rozkrzewiły się w umysłach niektórych pedagogów, nauczycieli i rodziców iluzje co do watorów i możliwości bezstresowego nauczania lub wychowania niedyrektywnego. Powstały niebezpieczne mity, że nauczanie i uczenie się bez znacznego wysiłku i jakiegokolwiek napięcia jest możliwe, że dziecko może się rozwinąć tym lepiej, im bardziej pozbawione jest ukierunkowanego wychowania. Eskalacja przemocy w szkołach i inne, coraz poważniejsze trudności wychowawcze w gimnazjach, doprowadziły do radykalnego zwrotu, jaki zaprezentował minister Giertych proponując program „Zero tolerancji dla przemocy”. W programie widać wyraźną chęć powrotu do tradycyjnego, konserwatywnego wychowania. Tylko czy taki powrót jest możliwy i potrzebny w obecnych czasach, nasiąkniętych już wieloma cechami ponowoczesności?

Z przeprowadzonej analizy wynika, że stan debaty publicznej na temat edukacji w Polsce pozostawia bardzo wiele do życzenia. Jej przebieg jest chaotyczny, poziom niezadowolający, nieadekwatny do rzeczywistych potrzeb społecznych. Elementy chaosu, przypadkowości lub sterowania zewnętrznego prowadzonych dyskusji budzą coraz większy niepokój. Wielość ważkich tematów edukacyjnych pozostających poza polem publicznej debaty wskazuje na to, że nie spełnia ona swych podstawowych zadań. W tej sytuacji konieczne jest dążenie do radykalnej zmiany. Kto ją jednak zdoła wywołać? Nowi, światli politycy oświatowi? Wychodzący z niemal hermetycznych pracowni i sal konferencyjnych naukowcy? Przebudzeni dziennikarze? Nauczyciele? A może uczniowie i studenci oraz ich rodzice?

Educational problems in the contemporary public debate

Abstract

The rise in social status of education is a characteristic of our time. It is determined by a complex network of various conditions, of which the most prominent are: democratic transformations in the modern world, dynamic progress in science and technology, development of the market economy, popularization of the modern means of information transfer, and globalization processes present in all aspects of life. In such a situation, education cannot remain outside the field of interest of the authorities and the political opposition. In Poland, as

in other countries, the educational debate is dominated by the voices of conservatives, liberals, social democrats, and radical thought followers. In comparison with the Western countries, however, the ideological background of particular educational policies is not so obvious, and the views expressed by representatives of various political options are inconsistent, eclectic, and considerably more confused. Thus both the right- and the left-wing programmes of educational reform are incoherent and self-contradictory. Lack of sufficient support from own scientific research and an authentic domestic movement of pedagogical innovation brought about a tendency in Polish education to follow blindly foreign educational solutions. This lasted throughout the whole period of transformations. Still, many crucial educational topics remain outside the field of public debate, which may prove that it does not fulfil its elementary functions.

Tadeusz Lewowicki

O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej

Język jest formą odzwierciedlenia myśli i – w konsekwencji – spostrzeganego przez ludzi obrazu świata, stosunku do świata innych ludzi, idei i wartości, przyrody, rzeczy, wreszcie także własnego wyobrażenia człowieka i stosunku do samego siebie. Jednocześnie za pośrednictwem języka kształtujemy swoje wyobrażenia, tworzymy subiektywne obrazy świata (ludzi, idei, wartości itd.) i kreujemy oceny, powodujemy jakiś stosunek i jakieś zachowania innych ludzi wobec spraw, o których mówimy. Za pomocą języka opisujemy, odzwierciedlamy oraz doświadczamy świat¹, ale również w pewnej mierze świat tworzymy.

Ta szczególna rola języka powoduje, że sprawności i kompetencje językowe, sposoby komunikowania się ludzi, relacje między językiem a myśleniem i otaczającą człowieka rzeczywistością stanowią przedmiot zainteresowania zarówno językoznawców, jak i psychologów, socjologów, filozofów, etnologów, a także pedagogów². W tym szkicu chcę zwrócić uwagę głównie na wychowawcze skutki dominującego współcześnie w Polsce języka używanego w tzw. sferze publicznej – języka polityki, języka mediów masowej komunikacji i typowych dyskusji (często pseudodyskusji) o ważnych zagadnieniach społecznych. Język ten jest wyrazem osobliwej pedagogiki społecznej prowadzonej przez polityków i – najogólniej mówiąc – dysponentów mediów i dziennikarzy. Oddziaływanie tej „pedagogiki społecznej” wydaje się zagrażać sensownej wizji świata zarówno dorosłych, jak i – przede wszystkim – dzieci.

¹ Por. np. *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, UMCS, Lublin 1990; H.G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Inter esse, Kraków 1993.

² Por. np. *Językowy obraz świata...; Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutowski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995.

Język polityki jako narzędzie dezintegracji społecznej

Edukacja powinna (i w jakiejś mierze to czyni) kształtować prospołeczne postawy, przygotowywać do współdziałania, sprzyjać kształtowaniu więzi międzyludzkich, służyć kreowaniu postaw obywatelskich, uczestniczyć w integracji społeczeństwa, promować idee patriotyzmu, poczucie wspólnoty obywateli i poczucie więzi z innymi społeczeństwami, narodami, grupami etnicznymi.

Język lansowany przez polityków piastujących ostatnio wysokie urzędy państwowe dzieli społeczeństwo, obraża duże grupy, służy wykluczaniu wielu ludzi z życia społecznego. W społeczeństwie opisanym w tym języku są „prawdziwi Polacy”, „genetyczni patrioci” (są więc i nieprawdziwi, i jacyś „niegenetyczni”, gorsi patrioci, może niegodni bycia patriotami?). Inteligencja, ludzie wolnych zawodów to „łże-elity”³ – jeśli mają inne poglądy niż rządzący politycy. Zwolennicy innych poglądów to „komuchy” (obarczone winą życia i pracy w PRL, państwie totalnego zła, w którym rządzący aktualnie politycy byli uosobieniem dobra). W Polsce roi się od „agentów” i „układów”. Przykłady języka oddającego kuriozalną wizję państwa i społeczeństwa można bez trudu kontynuować. Media masowej komunikacji z wielką gorliwością przekazują tę wizję nakreśloną przez część polityków.

Młodzież, dzieci (a także dorośli) otrzymują obraz „chorego” społeczeństwa, uczą się spostrzegania innych ludzi jako wrogów. Społeczeństwo ulega dezintegracji, narzucanym podziałom. Dominować zaczyna – jak określa to P. Sztompka – kultura nieufności. Atomizacja życia społecznego prowadzi do funkcjonowania w rodzinnych i lokalnych „mikrosystemach”. Znikają szanse społecznego dialogu, porozumienia⁴. Politycy zręcznie korzystają z zasady „divide et impera”. Jak długo, z jakim skutkiem dla naszego społeczeństwa?

Wiadomo już, że znaczna część dobrze wykształconej młodzieży emigruje (trudno dziś orzec, czy czasowo czy na stałe). Wyjechać chcą następni. Powodem są nie tylko kwestie ekonomiczne, ale także klimat życia społecznego, perspektywa wyniszczającej walki – zamiast pracy, kreowania lepszych warunków rozwoju jednostek i całego społeczeństwa. Część pokolenia 20–30-latków przejęła jednak powtarzaną przez polityków wizję polskiego społeczeństwa. Świat kreowany za pośrednictwem języka polityki uznany został za prawdziwy. Wiele wskazuje na to, iż większość młodzieży z niechęcią odnosi się do polityki i polityków. Perspektywa społeczeństwa obywatelskiego wydaje się oddalać. Czy edukacja potrafi – pomimo wszystko – wypełnić swoje powinności w zakresie kształtowania więzi międzyludzkich, społeczeństwa obywatelskiego, prospołecznych postaw?

³ Wypowiedzi zawierające takie określenia były szeroko upowszechniane w mediach masowej komunikacji, a określenia są niemal powszechnie znane.

⁴ Por. np. J. Paradowska, *Państwo to ja, prawda to ja*, „Polityka” 2006, nr 40.

Język polityki jako środek dekonstrukcji państwa demokratycznego

Obszarem ataków polityków są ostatnio różne organy i instytucje państwa. Szczególnie niepokojące stały się wypowiedzi podważające autorytet Trybunału Konstytucyjnego. Krytykowane i – pod hasłami naprawy – przejmowane przez partie polityczne są instytucje, które w państwie demokratycznym powinny mieć charakter apolityczny (przykładem jest zawładnięcie przez polityków służby cywilnej).

Powszechnie funkcjonują wypowiedzi polityków, które tłumaczą zachowania jawnie łamiące prawo i dobre obyczaje, jeśli są to zachowania koalicjantów czy politycznych kolegów. Zakres relatywizacji norm moralnych, etosu wysokich urzędników państwowych, podważa zaufanie do ludzi sprawujących władzę i do instytucji państwa. Nie jest to zjawisko nowe, ale jego nasilenie pozostaje w rażącej sprzeczności z deklarowaną wizją państwa. Język deklaracji (szczególnie deklaracji głoszonych w kampaniach wyborczych) ulega daleko idącym zmianom i przeobraża się w język doraźnych uzasadnień własnych interesów grupowych. Trudno oprzeć się wrażeniu, że mamy do czynienia z nową – jak nazywał to L. Kołakowski – alienacją władzy. Obywatele coraz częściej to odczuwają, dostrzega to także młódzież. Język polityki (odzwierciedlający przekonania i tłumaczący postępowanie polityków) służy głównie politykom i tak też jest odbierany.

Osobliwością w tym procesie dekonstrukcji ważnych instytucji państwowych, a zatem w znacznej mierze i państwa, jest stałe powoływanie się na patriotyzm, wychowanie patriotyczne, postawy propaństwowe. Język polityki – co wiadomo – nader często daleki jest od szczerości, ale kontrast między deklarowaną troską o państwo i działaniami osłabiającymi państwo staje się coraz bardziej wyraźny i rażący. W społeczeństwie od stuleci nie mającym dobrych doświadczeń z władzą państwową, zmagającym się z władzą zaborców, a potem z władzami totalnymi, pojawia się nurt (polityczny) naruszający fundamenty ustroju prawnego własnego państwa. Również młódzież narażona jest na wpływ oddziaływań podważających model państwa demokratycznego, państwa prawa. To zły wzór wychowania patriotycznego, zachowań propaństwowych. Reakcją dużych grup młódzieży – dobrze wykształconej i nie akceptującej takiego modelu państwa – jest emigracja.

Język mediów jako tworzywo wizji patologicznego świata

Powszechnie wiadomo, że media masowej komunikacji nastawione są na epatowanie informacjami o wydarzeniach szokujących, bardzo często patologicznych. Serwisy informacyjne wypełnione są wiadomościami o zbrodniach, rozmaitych zbroczeniach, aktach przemocy, zachowaniach niegodnych przyzwoitych ludzi. Media tworzą „społeczeństwo spektaklu”⁵. Społeczeństwa niejako przyjęły już, że media

⁵ Por. A. Mattelart, M. Mattelart, *Teorie komunikacji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa–Kraków 2001.

zajmują się wyszukiwaniem „newsów”, czyli w istocie informacji o zdegenerowanych ludziach i ich postępkach, albo o tragicznych katastrofach. Trudno oprzeć się wrażeniu, że ten nienormalny stan traktowany jest jako normalny (tak postępują niemal wszystkie stacje telewizyjne i radiowe, w Internecie także przeważają podobne „newsy”. Skoro tak jest, to – jak ludzie uznają – zapewne tak być powinno). Wolne od dominacji wątków patologicznych są nieliczne stacje muzyczne i inne stacje „niszowe” (wypełnione poradami, przepisami, reklamą itp.). Szczególnie dotkliwa i budząca opór wydaje się gorliwość kanałów publicznych (utrzymywanych z obowiązkowych opłat) w wyścigu o przekazywanie obrazu patologicznego świata. Publiczna misja mediów przegrywa z fetyszem „oglądalności”.

Konsekwencje takiego stanu rzeczy są wielce negatywne. Dzieci i młodzież oglądają świat jako miejsce wypełnione patologiami. Obraz świata staje się coraz bardziej wypaczony, jaskrawo zły, obcy, niebezpieczny. Wciąż za mało wiemy o skutkach oddziaływania mediów na osobowość dzieci i młodzieży, na ich zdrowie psychiczne, na zachowania. Wystarczająco wiele jest jednak przykładów negatywnych skutków tych oddziaływań. Pokazywane patologie coraz częściej stają się wzorami zachowań. Medialna propaganda patologii nie pozostaje bez wpływu na wyobrażenia dzieci i młodzieży o życiu, a także na postępowanie młodych ludzi, ich kondycję psychiczną. Przesadne upowszechnianie obrazu patologii powinno budzić niepokój rodziców, wychowawców, pedagogów – powinno też budzić ich opór, sprzeciw.

Język polityki i mediów jako środek niszczenia świata wartości i autorytetów

Zakres i siła oddziaływania środków masowej komunikacji sprawiają, że zenujące klótnie polityków, ich język, agresja, pełne nienawiści wypowiedzi upowszechniają wzór negowania wszelkich wartości i atakowania wszystkich znaczących postaci życia publicznego. Dominujące grupy polityków czynią wiele, aby deprecjonować wszystkich i wszystko dokoła⁶ – starając się pokazać, że tylko one (te grupy polityków) są dysponentami jedynie słusznych wartości, tylko oni (politycy) są uosobieniem wszelakich cnót i wzorami szlachetności, mądrości, sprawiedliwości itd.⁷

Podważane i podważane są niemal wszystkie wartości, dokonuje się ich relatywizacji – w zależności od własnych (grupowych, partyjnych) interesów. Politycy wiele czynią, aby swoim postępowaniem przekonać nas, że nie ma uniwersalnych, podstawowych wartości (oczywiście, często zapewniają o uznawaniu tych wartości).

⁶ Środkiem jest przy tym język – por. np. M. Głowiński, *Dramat języka. Uwagi o mowie publicznej IV RP*, „Gazeta Wyborcza” z 25–26 listopada 2006 r. Zjawisko to jest znane z przeszłości – por. M. Głowiński, *Mowa w stanie oblężenia 1982–1985*, OPEN, Warszawa 1996.

⁷ Por. M. Wolny-Peirs, *Język sukcesu we współczesnej polskiej komunikacji publicznej*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2005.

Młodzież może czuć się zagubiona w takim – medialnie powielanym – świecie dorosłych. Część młodzieży potrafi zachować własny obraz wartości uniwersalnych. Ta część radykalnie odżegnuje się od hipokryzji, przewrotności i agresji polityków, od pustki ich świata wartości. Część młodzieży, niestety, pozostaje bez wartościowej wizji świata i własnego życia.

Problemem szczególnie dziś wyraźnym jest brak autorytetów. Autorytety są konsekwentnie podważane, niszczone, negowane. Jeśli bywają proponowane, to zazwyczaj z nadania politycznego, pseudoautorytety. Młodzież poszukuje własnych autorytetów, dla wielu takim autorytetem był i pozostaje Jan Paweł II. Pokolenie JP II jest ważnym fenomenem społecznym i niesie nowe nadzieje, ale to szczególne zjawisko nie ma charakteru powszechnego i nie zapobiegnie niszczącym skutkom politycznych akcji negowania autorytetów.

Język polityki narzucany edukacji

Edukacja zawsze była poddawana naciskom ze strony elit władzy, ze strony polityków. Podobnie jest i teraz. Szczególnie obowiązkowa edukacja szkolna pozostawała i pozostaje nadal pod wpływem zawirowań politycznych.

Zmiana ustrojowa i ostatnie zmiany układu sił politycznych znajdują odbicie w treściach kształcenia i wychowania, w lansowanych ideach, w ocenach historycznych i współczesnych faktów, zjawisk i procesów. Radykalne zmiany treści kształcenia, zmiana lektur szkolnych, wizja edukacji wpisanej w pomysł patriotyzmu historycznego – zmieniają obraz historii, bardzo często zniekształcają ten obraz (w imię rugowania innego fałszywego obrazu), wykreślają z historii lub deprecjonują długie i ważne okresy dziejów Polski i Polaków.

Kolejne – po odzyskaniu niepodległości po zaborach i potem, po II wojnie światowej – gwałtowne zmiany treści kształcenia i wychowania, swobodne ferowanie opinii i ocen o przeszłości i współczesności, wywołują zamęt, budzą jeszcze większy niż dotychczas brak zaufania do rzetelności edukacji szkolnej. Uczniowie doświadczają kolejnej lekcji konformizmu, relatywizmu, „zonglowania” dziejami i upolitycznienia interpretacji życia społecznego.

Zapewne wcześniej czy później podjęte zostaną analizy nowych treści kształcenia i wychowania, używanego języka, skutków zmian programowych i akcji wychowawczych (bywa, że pseudowychowawczych). Może będzie to frapujące dla badaczy i – miejmy nadzieję – pożyteczne w kreowaniu dobrej edukacji szkolnej. Natomiast młodzież pozostaje w sferze oddziaływań językowych (i tworzonej „nowej” wizji świata) polityki, mediów i – znowu coraz silniej poddanej wpływom polityki i ideologii – edukacji. Czy potrafi uporać się z niekorzystnymi oddziaływaniami? Jeżeli tak, to jakim kosztem? Czy pedagodzy chcą i potrafią pomóc młodzieży? Bo z pewnością powinni.

Przywołane obszary i przykłady wykorzystywania języka w celu wywierania wpływu na ludzi, kształtowania opinii, często zwalczania innych ludzi i ich poglądów są jedynie ilustracją zjawisk społecznych (i zarazem językowych) już dobrze znanych⁸ i wciąż występujących, m.in. w polityce, edukacji i wielu innych sferach życia publicznego. Takie wykorzystywanie języka niesie poważne skutki negatywne. Podkreślić jednak należy – to przecież nie sam język jest szkodliwy, lecz jego intencjonalnie dolegliwe dla ludzi czy fałszujące obraz rzeczywistości użycie. Niestety, w sferze publicznej w naszym kraju – w języku polityki, mediów i ostatnio także edukacji – szkodliwe oddziaływanie tego języka wydają się coraz wyraźniej dostrzegalne. Cele i konteksty polityczno-ideologiczne wydają się przesłaniać tę funkcję (czy te funkcje) języka, która służyć ma poznawaniu świata (bez narzucanych deformacji jego obrazu), rozwojowi człowieka, społecznie pożądanemu komunikowaniu się ludzi⁹. Wszystko to stanowi poważny problem edukacyjny i wymaga pogłębionych badań oraz działań przywracających językowi szeroko pojmowanej sfery publicznej jego podstawowych – komunikacyjnych i poznawczych – funkcji.

On the harmfulness of the contemporary public sphere language

Abstract

Language is a reflection of thoughts and of the image of reality, as it is perceived by people. At the same time, it is a means of creating subjective images of reality and thus, to some extent, of creating reality. This assigns language a particular role, e.g. in education.

The present article contains a critique of the (anti)educational function of the public sphere language – the language of politics, media, and typical social issues debates. The highlighted problems are: the language of politics used as a tool of social disintegration and deconstruction of the image of democratic state, and the language of the media used as a means of creating a pathological image of reality and of destroying the world of values and authorities. Another problem is imposing the language of politics on the sphere of education.

It is the task of education to counteract this harmful influence and to restore the elementary functions of language: its cognitive and communicative roles.

⁸ Por. np. R. Cialdini, *Wýwieranie wpływu na ludzi – teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 1995.

⁹ Por. np. Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.

Zbigniew Kwieciński

Poziom wczesnej alfabetyzacji a jakość życia w dorosłości

Z założeń toruńskich badań podłużnych

Założyliśmy wstępnie, że podstawowa alfabetyzacja funkcjonalna, czyli rozumienie prostych związków w tekstach czytanych w języku ojczystym, to elementarna kompetencja, która warunkuje dostęp do kultury symbolicznej i korzystanie z jej zasobów. Uznaliśmy też w punkcie wyjścia, że niezwykle ważne jest systematyczne szacowanie poziomu alfabetyzacji na dużych powtarzalnych kohortach młodzieży i poszukiwanie przyczyn zróżnicowania. Nie mniej ważne jest badanie skutków różnych poziomów alfabetyzacji z dzieciństwa w poziomie i jakości życia w dorosłości. W okresie kiedy zaczynaliśmy te badania (1972 r.), socjologowie i pedagodzy Harvardu Russel Beern, David C. Kinsey i Noel F. McGim apelowali poprzez biuletyn UNESCO o uważne, najlepiej longitudinalne, studia nad dalekosiężnymi, bezpośrednimi skutkami niskiego poziomu alfabetyzacji, zwłaszcza przedwczesnego przerywania edukacji (odpadu ze szkoły). Kiedy domykaliśmy nasze badania i opracowania (2002 r.), McWhirterowie (J. Jeffries, Benedict, Anna i Ellen) alarmowali w swojej książce *Zagrożona młodzież*, jak rozległe skutki osobiste, społeczne, kulturowe, rodzinne, jak potężne plagi i epidemie wywołuje niedouczenie, ignorancja, niski poziom alfabetyzacji, wreszcie przerwanie nauki szkolnej.

Organizacja badań. Źródła

Badania wieloletnie tej samej grupy osób, które w 1972 roku ukończyły szkołę podstawową, przeprowadzone zostały na pełnych zbiorowościach uczniów rejonów (wówczas powiatów) toruńskiego i włocławskiego. W punkcie wyjścia – wiosną

i jesienią 1972 roku – założono w Stacji IRWiR PAN w Toruniu kartotekę zawierającą wyniki pomiarów testami słownikowym i cichego czytania ze zrozumieniem UNESCO oraz dane metryczkowe, adresowe i wyniki ankiety na temat planów życiowych i wzorów do naśladowania. Do badań wybraliśmy rejony bliskie hipotetycznego środka poziomu rozwoju społeczno-ekonomicznego różnych obszarów zamieszkiwania w Polsce, co pozwalało drogą indukcji eliminacyjnej uogólniać wyniki na cały kraj.

Test cichego czytania ze zrozumieniem uzyskał znacznie lepsze parametry diagnostyczne, jego wyniki z 1972 roku rozłożyły się zgodnie z krzywą normalną (podczas gdy wyniki w teście słownikowym były silnie lewoskośne), dlatego też wyniki w tym teście są brane pod uwagę w badaniach podłużnych. Zakładaliśmy przy tym, że umiejętność rozumienia związków w prostych tekstach w języku ojczystym jest minimalną i kluczową kompetencją szkolną, kulturową i obywatelską. (Test czytania był pozytywnie skorelowany z testem inteligencji.)

Wielka próba wyjściowa (ponad 7500 uczniów), osiągalna w badaniach bez trudu, dopóki młodzież uczęszczała do szkół, musiała ulec zmniejszeniu, gdy badani dorastali i dorośli, gdy rozproszyli się po całym kraju i zagranicą, a kobiety zmieniły nazwiska.

Badania trzydziestolatków (1988 r.), w których zrealizowano ogromny wywiad biograficzny, objęły 4831 osób.

W ostatnim dotychczas zrealizowanym badaniu tej samej kohorty, gdy badani mieli po 40 lat, zdecydowaliśmy się na znaczne zmniejszenie próby, znowu objętej obszernym wywiadem. Różnice w pomiarach wyjściowych, w rozkładach losów szkolnych i zawodowych pomiędzy dwoma sąsiadującymi rejonami były niewielkie i mało istotne. Względny oszczędnościowy spowodowały zmniejszenie próby toruńskiej (bez włocławskiej) do połowy, a ściślej – do wylosowania co drugiej osoby zbadanej w wieku 30 lat. Zbadana próba czterdziestolatków z 1998 roku objęła 1047 osób. W odniesieniu do tej zbiorowości dysponujemy uszeregowanymi bazami danych z lat 1972 i 1973 (15 r. ż.), z roku 1988 (31 r. ż. – „trzydziestolatkowie”) i z roku 1998 (41 r. ż. – „czterdziestolatkowie”). Większość pytań w wywiadach biograficznych miała charakter otwarty, oprócz – rzecz jasna – pytań o proste fakty, daty i policzalne informacje oraz oprócz zawartych w wywiadzie mierzalnych skal.

Odpowiedzi na pytania – po licznych i długotrwałych seminariach roboczych zespołu – zostały zakodowane kilkakrotnie, jako odpowiedzi na poszczególne pytania i jako typy osób (fenomenologicznie) oraz w odniesieniu do problemów poszczególnych autorów.

Badaniami terenowymi kierowali: w latach 1972 i 1973 Zbigniew Kwieciński; w 1988 roku zespół: Ryszard Borowicz (kierownik), Zbigniew Kwieciński i Krystyna Szafraniec – w ramach prac Stacji Naukowo-Badawczej Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN; w 1998 roku badaniami zespołowymi w ramach projektu badawczego KBN kierowała Krystyna Szafraniec. Analizy komputerowe do niniejszego opracowania wykonał mgr Jarosław Domalewski z Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.

Preparacja danych do eksperymentu *ex post*

W opracowaniu tym podejmuję próbę uchwycenia związków pomiędzy poziomem podstawowej alfabetyzacji w momencie opuszczenia szkoły podstawowej a poziomem i jakością życia w dorosłości. **Poziom alfabetyzacji** jest tu określony jako fakt umiejscowienia wyniku osoby badanej, uzyskanego w teście cichego czytania ze zrozumieniem (test UNESCO w adaptacji J. Konopnickiego) w przedziałach wyników słabych (S) i dobrych (D), to jest w przedziałach 0–18 p. (S) i 24–33 p. (D), albo w przedziałach analfabetyzmu (A): 0–13 p. i wyników wysokich (W): 27–33 p. Przedziały takie są efektem statystycznego eksperymentu *ex post*. W teście zastosowanym w 1972 roku uzyskano średnią 20,1 p. (na 33 możliwe). Po odłożeniu po połowie odchylenia standardowego utworzyliśmy przedziały, kategorie wyników, które następnie stale stosowaliśmy do oceny następnych kohort piętnastolatków (z 1987 i 1998 r.):

- | | | |
|---|------------------------|--------------------------------|
| A | analfabeci 0–13 p. | } słaby poziom alfabetyzacji S |
| | półanalfabeci 14–18 p. | |
| | dostateczny 18–23 p. | |
| | dobry 24–28 p. | } dobry poziom alfabetyzacji D |
| W | wysoki 29–33 p. | |

Dla przejrzystości analiz usuwamy z nich przedział środkowy, czyli osoby z wynikami dostatecznymi, i otrzymujemy wymienione szerokie strumienie porównawcze osób o poziomie alfabetyzacji: słabej – dobrej, a dla wyostrenia analizowanych tendencji: wąskie strumienie poziomów alfabetyzacji: analfabeci – poziom wysoki.

W obrębie tak wyodrębnionych poziomów alfabetyzacji będziemy poszukiwali wskaźników poziomu i jakości ich życia w dorosłości, w wieku 30 i 40 lat.

W tych porównawczych strumieniach poziomów alfabetyzacji znalazły się zbiory o podobnej liczebności, stanowiące w przybliżeniu trzecią część całej zbadanej zbiorowości czterdziestolatków ($n = 1047$):

- słabszy (0–18 p.) – 343 osoby (32,8%)
- dobry (24–33 p.) – 338 osoby (32,3%)

W wąskich strumieniach z biegunów (analfabeci i wyniki wysokie) znalazły się zbiory nierównoliczne (154 i 42 osoby). Sięgnęliśmy zatem do osób, które miały 28 punktów i 27 punktów w teście i otrzymaliśmy znów porównywalne podzbiory:

- analfabeci (0–13 p.) – 154 osoby (14,7%)
- wysoki (27–33 p.) – 127 osób (12,1%)

W całej zbiorowości zbadanych czterdziestolatków ($n = 1047$) kobiety stanowiły 54,4, a mężczyźni 45,6%. W szerszym strumieniu wyników słabszych (0–18 p.)

kobiety stanowiły dokładnie połowę zbiorowości, a wśród osób z wynikami dobrymi było ich 60%. W wyższych biegunach mężczyźni stanowili 51% wśród analfabetów, a 46,5% w zbiorze wyników wysokich. Odzwierciedla to przeciętnie wyższe wyniki w teście uzyskane przez kobiety.

Wielu informacji, które uzyskaliśmy w wywiadzie z trzydziestolatkami, nie powtórzono już w wywiadzie z czterdziestolatkami, dzięki czemu badanie ostatnie mogło być problemowo i metodycznie wzbogacone. To pierwszy powód do sięgania w tym opracowaniu zarówno do bazy danych z 1998 roku, jak i do bazy danych z 1988 roku. Drugi powód to zasadnicza zmiana makrokontekstu społecznego. Czterdziestolatkom przyszło żyć w końcu lat dziewięćdziesiątych w innej formacji politycznej, gospodarczej i kulturowej, niż wtedy, gdy mieli po 30 lat w końcu lat osiemdziesiątych. Istnieje tu zatem możliwość porównań międzyformacyjnych.

Cała ta kohorta urodzonych w 1957 roku, to pokolenie poczerwcowe w podwójnym znaczeniu. To pierwszy rocznik, który urodził się po przełomowych zdarzeniach czerwca i października 1956 roku i nie mógł być obciążony pamięcią stalinizmu. To też kohorta, która przeszła przez przełom czerwca 1989 jako pokolenie ludzi w pełni dorosłych – mieli wtedy po 32 lata.

Model analizy

Uchwycenie związków poziomu podstawowej alfabetyzacji (ocenionej tu jako słaby–dobry albo jako niski–wysoki) z poziomem i jakością życia w dorosłości jest możliwe w odniesieniu do faktów z obiektywnego przebiegu losów życiowych (odbyte wykształcenie, pozycja społeczno-zawodowa, sytuacja materialna, położenie na rynku pracy).

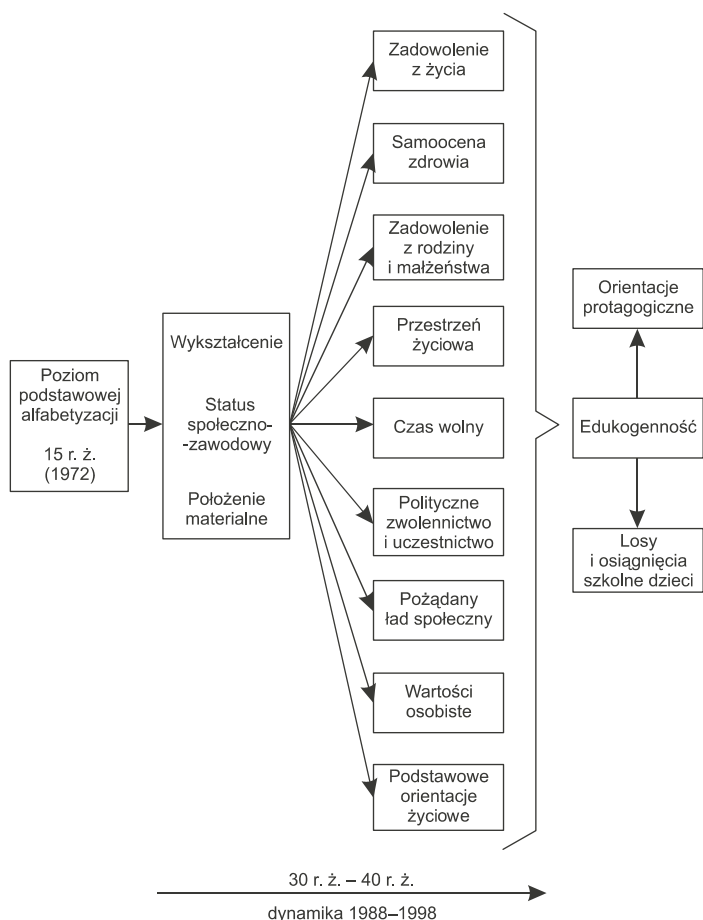
Jest też możliwe w odniesieniu do subiektywnych wyborów i wskazań badanych w odpowiedzi na pytania o fizyczną i psychiczną samoocenę własnej kondycji i pomyślności, o rodzinę, sposób spędzania czasu wolnego, orientację polityczną i polityczną partycypację, ocenę istniejącego i pożądanego ładu społecznego, zbiór ocen rzeczy najważniejszych w życiu (orientację aksjonormatyczną), ale też podejście do wychowania własnych dzieci i zaufanie wobec instytucji oświatowych, których oddziaływaniu są poddane.

Jest wreszcie możliwe odniesienie poziomu podstawowej alfabetyzacji i poziomu wykształcenia do zbioru opozycji charakteryzujących sposób przeżywania świata, relacji ze światem społecznym, ale w ocenach przetworzonych całościowo w kodach całościowych (antropologicznych) przez kilku specjalnie przygotowanych do tego koderów.

„Obserwować” będziemy zatem bezpośrednie i obiektywne cechy położenia osób gorzej i lepiej alfabetyzowanych, a ponadto szereg pośrednich i dalszych efektów alfabetyzacji widocznych w jakości życia i przymiotach wewnętrznych badanych

dorosłych 30- i 40-latków, wreszcie analizować będziemy zwrotność, sprzężanie się alfabetyzacji z edukogennością, potencjałem wychowawczym osób dorosłych, mających dzieci w wieku, w jakim sami byli po raz pierwszy zbadani (około 15 r. ż.).

Wzorując się na modelu heurystycznym Aaron M. Pallasa (2000), postępowanie nasze w tropieniu związków poziomu alfabetyzacji z poziomem i jakością życia w dorosłości w uproszczeniu uwidacznia schemat 1.



Schemat 1. Model analizy związków poziomu alfabetyzacji w wieku 15 lat z poziomem i jakością życia w wieku 30 i 40 lat i poziomem edukogenności rodziny wobec następnej generacji

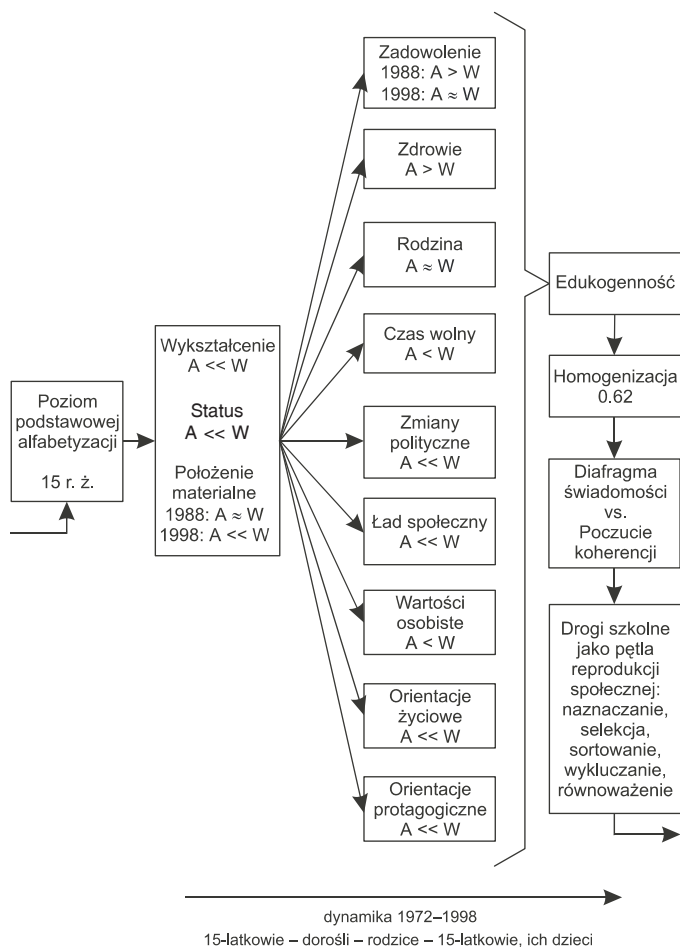
Funkcje alfabetyzacji w dorosłości – podsumowanie

Dokumentację źródłową analiz empirycznych zawiera książka autora: *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości* (Wydawnictwo UMK, Toruń 2002). Próbę syntetycznego uchwycenia różnic skutków słabej i dobrej alfabetyzacji funkcjonalnej zawiera schemat 2. Na schemacie tym symbol A oznacza „biegun” osób o najniższym poziomie alfabetyzacji, a symbol W oznacza „biegun” osób o najwyższym poziomie funkcjonalnej alfabetyzacji. Nazwijmy ich w skrócie analfabetami i prymusami. Symbol << oznacza znaczną przewagę prymusów nad analfabetami; symbol < oznacza słabą, ale istotną przewagę „prymusów”, symbol > ma znaczenie odwrotne: to przewaga analfabetów; znak = oznacza względną równowagę, podobieństwo.

Osoby z bieguna niskiej alfabetyzacji funkcjonalnej miały zdecydowanie niższe wykształcenie i znacznie niższe pozycje społeczno-zawodowe. Na starcie swej dorosłości analfabeci otrzymali mniejsze wsparcie materialne od rodziców. W wieku 30 lat dochody osób z obydwu biegunów były podobne... Jednakże po 10 latach, pod koniec lat czterdziestych nastąpiła radykalna odmiana: gorzej alfabetyzowani znacznie mniej zarabiali, a duża ich część już nie utrzymywała się samodzielnie w wieku 30 lat: w wieku 40 lat całociowe oceny zadowolenia z życia były nieco wyższe wśród prymusów, ale różnice nie były wielkie. Analfabeci czuli się zdrowsi. Zadowolenie z małżeństwa i rodziny było wysokie i podobne u osób z obydwu biegunów. Czas wolny nie był spędzany diametralnie odmiennie, choć prymusi spędzali go bardziej aktywnie, prorozwojowo, częściej czytali. Przestrzeń przeżyć, wartości uznawane i orientacje życiowe analfabetów skupione są bardziej na potrzebach elementarnych, na sobie i rodzinie, podczas gdy prymusi są bardziej otwarci na wartości pozaosobiste, na profesjonalizm, na osoby spoza rodziny, na przyjaźń, kontakty z szerszym kręgiem osób i z dobrami kultury. Osoby dobrze alfabetyzowane, wykształcone, zdecydowanie akceptują przemiany, które zaszły w Polsce w latach czterdziestych, popierają demokrację, własność, gospodarkę rynkową, wolność słowa i tolerancję, wolność wyboru jako właściwości nowego ładu w Polsce. Nie wspominają dobrze socjalizmu. (Tylko jednemu z badanych prymusów tęskno za socjalizmem, bo brakuje mu ówczesnych kabaretów, np. Smolenia, Pietrzaka, „Pod Egidą”). Kapitalizm uważają za naturalną alternatywę tamtego ustroju, także dla swoich dzieci, mimo iż krytykują zbyt duże różnice pomiędzy bogatymi i biednymi oraz drapieżność przeżywaną fazą kapitalizmu; nie akceptują obecności politycznej Kościoła, są obojętni wobec „Solidarności”, popierają partie liberalno-centrowe.

Analfabeci są bardzo niezadowoleni z przemian po 1989 roku, silnie odczuwają kłopoty materialne rodziny, martwią się o przyszłość swoich dzieci, narzekają na spadek zdrowia i dobrego samopoczucia. Bardzo często wywiad z nimi, 40-letnimi, zaczyna się od: „nerwowa się jakoś zrobiłam”, „chory jestem, na rencie”. Są przeciwko własności, wolnemu rynkowi, nierównowadze i zamętowi politycznemu, natomiast oczekują zaspokojenia ich potrzeb przez lepszą władzę, przez bogatszych, wierzą, że mają oparcie w Bogu i w Kościele. To w ich imieniu mówił w telewizyjnym ka-

zaniu znany hierarcha „Demokracja jest nie tylko dla wykształconych i sprytnych, ale i dla uczciwych i cnotliwych”. Są obojętni wobec większości widocznych partii politycznych; jeśli już kogoś popierają, to partie i przywódców populistycznych z prawicy i lewicy; są za równością i porządkiem, za sprawiedliwością społeczną; „Solidarność” ich zawiodła, są wobec niej obojętni, tęsknią za socjalizmem, kiedy to była praca dla wszystkich i zarobki lepsze.



Schemat 2. Związki poziomu alfabetyzacji z poziomem i jakością życia w dorosłości a selekcji szkolnej w następnej generacji

Ludzie wykształceni (tu nasi prymusi) mają wyższy, korzystniejszy dla swoich dzieci potencjał wychowawczy; mają silniejsze orientacje komunikacyjne, na jakość życia, na wartości, potrafią wybierać i krytycznie oceniać, zapewnić swoim dzieciom

dobry start do edukacji i poprzez szkołę, potrafią dobrą szkołę i uzupełnić jej oddziaływanie na dzieci dodatkowymi specjalistycznymi zajęciami rozwojowymi. Dom, wakacje, koledzy są także okazją do wzmacniania i dopełniania rozwoju. W miarę upływu lat nauki i dorastania ich dzieci nabierają poczucia spójności świata: staje się on coraz bardziej zrozumiały, przewidywalny, a życie nabiera sensu i blasku. Sfinansują studia swoich dzieci, potem pomogą w uzyskaniu dla nich pierwszego mieszkania, znalezieniu pracy zgodnej z kwalifikacjami, będą ich stale wspierać finansowo.

Analfabeci mają niski potencjał wychowawczy dla swoich dzieci. Szkoła, której ufają, stanie się środowiskiem obcym i odrzucającym ich dzieci, które będą w niej długo i wielokrotnie naznaczane negatywnymi ocenami. Szkoła pokieruje ich ku niskim, nieefektywnym ścieżkom dalszej nauki, a zarazem „wyłączy” ich świadomość przyczyn tego stanu ich życia, będą uważali, że mają to, na co sobie zasłużyli: byli przecież mniej zdolni, leniwi i nie umieli odpowiadać, jak należy, nauczycielom na ich pytania. Więc nabierało się takich ocen. Ale za to ich koledzy, ich szkoła zawodowa, ich przyjemności małżeńskie, rodzina pozwalają zachować im równowagę, będąc wśród swoich, podobnych, u siebie. Może ich dzieciom powiedzie się lepiej, chociaż w tych czasach... Są optymistami, jakoś to będzie. Ufają szkole, szkoła jest jednakowa dla wszystkich, na pewno pomoże... Rodzinie będzie łatwiej, gdy najstarsze dzieci się usamodzielnią i same na siebie zaczną zarabiać. Żeby tylko miały jakąś pracę. No, ale ostatecznie są „kuroniówki”, jakieś dorywcze roboty...

Pęta odtworzenia?

Prześledziliśmy bezpośrednie i pośrednie, obserwowalne i relacjonowane w wywiadach skutki niskiej i wysokiej alfabetyzacji elementarnej – poprzez losy, poziom życia, różne elementy jakości i świata przeżywanego, miejsca w strukturze i w przestrzeni społecznej osób z dwóch porównywanych strumieni (biegunów) tej elementarnej kompetencji kulturowej – w kilku momentach życia poddanej badaniom kohorty: na początku nauki w szkołach ponadpodstawowych, na starcie do samodzielności zawodowej, po 30. roku życia i po 40. roku życia.

Sumując te obserwacje, można powiedzieć, że – z jednej strony – poziom uzyskanej przy końcu szkoły podstawowej alfabetyzacji funkcjonalnej jest wynikiem oddziaływania na każdą jednostkę nierozzerwalnego spłotu uwarunkowań: socjalizacji i inkulturacji rodzinnej, przebiegu nauki szkolnej, inteligencji, motywacji i pracowitości, zbiegu przypadków – sprzyjających rozwojowi lub przeszkadzających w nim. Wykazywaliśmy to, towarzysząc naszym badaniem przez wiele lat w ich drogach szkolnych i życiowych (moje prace: *Drogi szkolne młodzieży...*, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Wykluczanie*; prace R. Borowicza, A. Nałaskowskiego, K. Szafraniec).

Z drugiej strony – tenże poziom elementarnej alfabetyzacji funkcjonalnej sam stał się czynnikiem i składnikiem uwarunkowań przebiegu, poziomu i jakości życia zawodowego, rodzinnego, społecznego, publicznego osób będących beneficjentami udanej pod tym względem edukacji, bądź ofiarami nieudanej edukacji elementarnej. Poziom wykształcenia, w tym poziom osiągniętej w szkole powszechnej elementarnej alfabetyzacji funkcjonalnej, rozpatrywany jest tu jako przyczyna, podłoże późniejszej alokacji w strukturze społecznej, jako warunek poziomu i jakości życia w dorosłości (Pallas, Czapiński, Cichomski *et al.*), jako „kapitał ludzki”, jeśli użyć tu fatalnego języka ekonomistów (Becker, Domański).

Analiza dalszych skutków niskiego i wysokiego poziomu alfabetyzacji doprowadzona została do stwierdzenia różnych potencjałów wychowawczych rodzin osób z niższym poziomem tej kompetencji kulturowej. Z wcześniejszych kilku badań możemy odtworzyć modelowe drogi edukacyjne dzieci tych dziś już dawno dorosłych osób, wobec których powiodła się bądź nie powiodła alfabetyzacja elementarna. Oto dwa zrekonstruowane modele losów ich dzieci.

Dzieci gorzej alfabetyzowanych dorosłych rzadziej przejdą przez pełne czteroletnie przedszkole; na starcie do szkoły będą przejawiały niższą gotowość i dojrzałość szkolną, w szkole zetkną się z dziećmi podobnymi do siebie, ale także z dziećmi odmiennymi: mówiącymi takim samym językiem jak pani, lepiej ubranymi, lepiej traktowanymi przez nauczycieli i otrzymującymi lepsze stopnie. Wiele, wiele razy zetkną się z negatywnymi ocenami: nie nauczyłeś się, nie umiesz, znowu nie odrobiłaś lekcji jak trzeba, jesteś słabym uczniem, oceniam ciebie/twoje zadanie na niedostatecznie, jako mierne, słabe, ledwie dostateczne; jesteś leniwa i mało zdolna, co z ciebie wyrośnie, z twoimi stopniami daleko nie zajdziesz... Szkoła poprzez treści swego nauczania odrywa dzieci, potem młodzież od realnego świata i jego problemów, naucza o świecie i o kulturze, które istniały na wiele lat przed urodzeniem się jej uczniów, nie podejmuje prób objaśniania aktualnych problemów świata dalszego i bliskiego, „kanibalizuje” jednocześnie ich przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, nie potrafi ostrzec i pomóc przed wejściem na ścieżkę ubóstwa kulturowego, społecznego, zawodowego i materialnego. Rodzice mało interesują się nauką szkolną, szybko przywykają, że ich dziecko ma trudności w nauce; no cóż, im też było trudno, pomóc nie mogą, nauka jest nie dla nich, w końcu są szkoły dla uczniów z trójkami, w których można zdobyć zawód, a potem uczciwie zarabiać i porządnie żyć. Jak się uda, to może dalej się uczyć do matury, a nawet wyżej. Ale najpierw syn/córka musi się usamodzielnąć, odciążyć rodziców, zarabiać na życie, może założyć własną rodzinę. Na podwórku, na ulicy podobne dzieciaki, koleżanki, koledzy. Urywają się ze szkoły. Są ciekawsze rzeczy niż szkoła. Warto próbować tego wszystkiego, czego zakazują dorośli, bez uwiązania ciągle w tym samym miejscu, w obowiązkach. Nie lubią tych jeżdżących na kolorowych górskich rowerach i biegających po ulicach w drogich dresach i firmowych butach, tych pewnych siebie dziewczyn z książkami pod pachą. To nie ich świat.

Dzieci osób z wysokim poziomem alfabetyzacji mają na ogół rodziców z wyższym wykształceniem. Wzrastały w dobrych warunkach, już w przedszkolu zawiąza-

ły bliskie więzi koleżeńskie z dziećmi z podobnych rodzin. Rodzice dużo im czytali, zachęcali do czytania, dobrze nastawiali do szkoły i do nauki w niej. W szkole czują się świetnie. Pani je chwali, stawia dobre oceny. W domu są chwalone za dobre stopnie i zachęcane do nauki. Z przyjemnością rywalizują z tymi tam słabeuszami, którzy potem – po podstawówce – gdzieś poznikali. Nauka nie nastręcza im większych trudności. Ale rodzice sami je wymyślają: dodatkowe lekcje języków obcych, muzyki, pływania, sportów obronnych, tenisa, jazdy konnej, korepetycje z matmy, intensywny angielski w Londynie, zafundowany przez babcię, francuski u metodystów. Jest super, bo spotykają się tam koleżanki i koledzy z przedszkola, z wakacji. A wakacje: obóz językowy albo taneczny, wyjazd do Włoch z rodzicami, potem z babcią nad morze, łajba z naszą paczką; zimą z ojcem koleżanki i jego dziewczyną na nartach w Czechach – folklor na maksa. Mnóstwo książek, komputer, gry, programy, własny pokój, dobre płyty, czasem impreza. Co dalej z nauką? Jakies dobre liceum, żeby potem łatwiej było się dostać na studia. Studia? Oczywiście, tylko coś fajnego, żeby było miło w czasie studiów i żeby być kimś po studiach. Mieszkanie, samochód od rodziców. Wrócić do ich domu? Chyba nie, lepiej żyć niezależnie. Potem jakaś specjalizacja, może jeszcze jakieś studia, wyjazdy, języki, może parę lat na Zachodzie, później być może doktorat. Z dziećmi nie spieszy się. Zawsze można liczyć na rodziców, a dziadkowie zrobią dla nich wszystko...

Zaproszenie do dyskusji

Cóż z tego wynika dla edukacji?

Edukacja jest wielką nadzieją współczesności, ale sama jest ogromnie zagrożona, napełniona wewnętrznymi sprzecznościami i niedoceniona. Współczesność nasza bowiem jest obciążona nakładającymi się na siebie zaległościami rozwojowymi, nieszczęściami, patologiami i błędami z przeszłości, uwikłana w pełne napięcie i trudności zmiany teraźniejsze i okoliczności zewnętrzne, wymuszające szybkie przystosowania strukturalne i funkcjonalne dotyczące zarówno państwa jako całości, jak i zachowań każdej osoby, a także stoi przed wyzwaniem i zadaniami przyszłości, które są nieprzejrzystym splotem szybkich, nawet gwałtownych zmian we wszystkich sferach życia: gospodarce, kulturze, polityce.

Taka współczesność nieustannego kryzysu wymusza wzór człowieka, który potrafi sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach intelektualnych do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, człowieka mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, zdolnego do radzenia sobie na coraz trudniejszym rynku pracy, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad.

Jeżeli przez edukację rozumieć ogół warunków, procesów i czynności sprzyjających optymalnemu i adekwatnemu rozwojowi jednostki, to pomoc w kształtowaniu człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności właśnie od edukacji zależy, i to od edukacji powszechnej, masowej, dostępnej dla wszystkich warstw społecznych i dla każdego pokolenia. Tymczasem ona sama, powszechna edukacja, zawiodła i nadal przeżywa swój „czas marny”. Tym bardziej złożone zadania przed nami, pedagogami i innymi zaangażowanymi humanistami.

Czy wolno nam pogodzić się z faktem, że tylu ludzi, tyle jednostek ludzkich było i jest – bez ich winy – zablokowanych w rozwoju przed własną podmiotowością i pełnomocnością, bezradnych wobec „pośpiechu i cynizmu” ładu kapitalistycznego (A. Doda), zagubionych w naszym świecie „histerii informacyjnej”?

Czyż powszechna alfabetyzacja nie jest „moralnym imperatywem pluralistycznego społeczeństwa” (R. Powell)?

Level of early literacy and the quality of adult life

Abstract

The basic functional literacy, i.e. understanding simple textual relations in native language written texts, is an elementary ability which determines access to the resources of the symbolic culture. The author of the article presents the results of research conducted among persons who left the elementary school in 1972, in the Torunski and Włocławski poviats. The majority of those persons were surveyed in 1988, at the age of 30, and after ten years, at the age of 40. The author shows the direct and indirect effects of high and low levels of literacy, observed and reported in the survey. The presented data includes the events of life, level of life, elements of life quality and world-experiencing, and the respondents' changing positions in the social structure. The research shows that the level of education, including the elementary-school-leaving level of functional literacy, was a determinant of the later placement of the respondents in the social structure. It was also a determinant of the level and quality of adult life. Moreover, this factor influenced the educational and life paths of the respondents' children: they were significantly more advantageous in the group of subjects who in 1972 presented a high level of literacy.

Bogusław Śliwerski

Wielka gra Aleksandra Kamińskiego o demokrację

W dobie tak silnych przemian społeczno-politycznych i oświatowych w naszym kraju warto przypomnieć poglądy Aleksandra Kamińskiego na temat relacji między polityką a pedagogiką. Ten znakomity pedagog społeczny i współtwórca ruchu harcerskiego nie doczekał się wolnej Polski, o której tak bardzo marzył i dla przyszłości której tworzył swoje dzieła. Nie miał szczęścia do urzeczywistniania w całej pełni swojej filozofii godnego życia i służby społecznej, wyłączając z jego biografii krótki okres wolności II Rzeczypospolitej. Czas okupacji i PRL to przecież lata jego zmagania z wrogiem zewnętrznym (hitleryzm) i wewnętrznym (socjalizm). Nie przez przypadek swoistego rodzaju symptomem ich jedności i sprzeczności było ukazanie się w „drugim obiegu”, w czterdzieści lat od mrocznych dni hitlerowskiej niewoli, jego książki pt. *Wielka gra*, która jest swoistego rodzaju instruktażem stawiania ludzkiego i obywatelskiego oporu wobec panującego reżimu.

Studiując dzieła „Kamyka”, odnajdziemy w nich ważne przesłanie dla kolejnych pokoleń, w myśl którego to nie konstytucja, nie ustrój państwa, nie koncepcje reform, nie masy ludzkie i nie granice stanowią o wielkości jednostki i narodu, ale sam człowiek ze swoją potencjalną zdolnością do kształtowania własnego charakteru. Każdy ustrój polityczny państwa staje się jednym z czynników w procesie socjalizacji, możliwości animowania działań wychowawczych oraz w rozwijaniu się osobowości młodego człowieka.

Niemcy i Bolszewicy dali nam pierwszorzędną zastrzyk przeciwtotalny na dobrą setkę lat. A i nasze rodzime, napółtotalne próby sprzed września 1939 r. nie budzą w społeczeństwie dobrych wspomnień. [...] Przyjrzenie się z bliska bestii ludzkiej, uosobionej w hitleryzmie i komunizmie, bestii, która w błoto wtłoczyła godność człowieka, która błotem

i kałem oblepiła wszystko to, co z ducha ludzkiego najcudowniejsze – etykę chrystusową, wolność myśli, humanistyczne zdobycze ludzkości¹.

To właśnie owa bestia powinna wywoływać reakcję sprzeciwu i zaangażowania się na rzecz naprawy życia społeczno-politycznego w kraju, jeśli jakieś czynniki sprzyjają jej odrodzeniu.

Kamińskiemu przyszło żyć w trudnych czasach, toteż sformułowana przez niego w okresie okupacji hitlerowskiej wizja demokratycznego społeczeństwa i poczucie człowieczeństwa nabrały szczególnego wymiaru. Jak pisał: „W czasach normalnych, w niepodległym państwie, byle kiep potrafi być dobrym Polakiem”². Owocem jego argumentacji pedagogicznej stał się antypozytywistyczny i antytotitalarny model humanistyki. Jako zwolennik ustroju demokratycznego eksponował takie jego zalety, jak wolność, równość i parlamentaryzm.

Kamiński był przekonany, że oprócz zaistnienia ustroju demokratycznego, niezbędna jest jeszcze demokracja w obszarach oświaty, życia społecznego i gospodarczego. Ustrój demokratyczny pozbawiony demokracji w powyższych obszarach życia nie ma sensu, gdyż powtórzyłby jedynie obraz zakłamania społeczeństw pseudo-demokratycznych.

Nie wolno dopuścić do tego, aby w nowej Polsce obok szkół–pałaców stały jednoklasowe szkoły–prymitywy; obok pensji głodowych – były legalne dziesięciotysięczne gaże; by skarby surowców mineralnych i olbrzymie warsztaty pracy znajdowały się w nieobliczalnych rękach, których jedynym motywem działania jest zysk. Nie tylko ustrój państwowy – ale całe życie odradzającej się Polski winno być demokratyczne, gdyż tylko w takich warunkach każdy mieszkaniec Polski stać się może naprawdę człowiekiem, tj. pełnowartościowym obywatelem³.

Lokował pedagogiczne nadzieje w demokracji, gdyż doświadczony jej funkcjonowaniem w skali mikro, w ramach ruchu skautowego, miał pełną świadomość tkwiących w tym ustroju potencjałów do autentycznego, obywatelskiego zaangażowania się społeczeństwa z własnej, nieprzymuszonej woli na rzecz współpracy dla dobra wspólnego czy podporządkowania się woli większości i lojalności tak wobec bliskich, jak i wobec przeciwników politycznych.

Łączył przy tym odpowiedzialność obywatelską z wysoką etycznością, apelując o wysoką kulturę polityczną, która jest tak ważna w procesie socjalizacji:

gdybyś mocno się przejął duchem którejś partii politycznej i wszedł w jej służbę, zdobądź się na najwyższy wysiłek, aby przestrzegać w swym życiu partyjnym ogromnie ważnej zasady: pomimo całej miłości i wiary, jaką darzysz swoją partię – zdobądź się na lojalną postawę wobec wszystkich innych partii, stojących na gruncie niepodległego państwa polskiego. Jedną z najprzykrejszych właściwości życia partyjnego jest jakieś szatań-

¹ A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978, s. 13.

² A. Kamiński („J. Górecki”), *Wielka gra*, Niezależne Wydawnictwo Harcerskie, Warszawa 1981, s. 1.

³ Tamże, s. 11–12.

skie otumanienie mózgów, które czyni z ludzi ongiś rycerskich, honorowych i uczciwych – ogłupiałych fanatyków, którzy we wszystkich innych partiach i stronnictwach politycznych, prócz własnego, dostrzegają tylko podłość i zdradę, fałsz, nikczemne intencje, nieudolność i złą wolę – oraz przekonani są, że najstraszniejsze ruiny i klęski spotkać są gotowe ojczyznę z rąk każdego z ich przeciwników politycznych. Powtarzam: pomimo całej miłości i wiary, jaką otaczasz własną partię polityczną – zdobądź się na rycerski i lojalny stosunek wobec innych partii. Nawet gdyby programy tych partii albo ich ludzie ranili głęboko twoje poczucie dobra publicznego. Pamiętaj zawsze, że twego przeciwnika politycznego może także samo ranić program twojej partii. I jeszcze jedno: nie wykluczaj z tego kręgu lojalności żadnego stronnictwa stojącego na gruncie niepodległego państwa polskiego. Od najskrajniej lewicowej do skrajnie prawicowej – traktuj wszystkie grupy jako te, w stosunku do których trzeba zdobywać się na lojalność, w stosunku do których trzeba czynić wysiłek zrozumienia ich intencji⁴.

W pracach A. Kamińskiego odnajdziemy podstawy do poznania i zrozumienia mechanizmów dominacji oraz posłuszeństwa w strukturach społecznych, a tym samym do dostarczenia pedagogom wiedzy i rozbudzenia wśród nich autorefleksji oraz woli walki w interesie jednostkowego i społecznego upełnomocnienia jednostek ludzkich. Uświadomienie sobie bowiem przez osoby dialektyki wolności i przymusu może stworzyć większe możliwości do upełnomocnienia i emancypacji środowiska życia społecznego, w którym mają miejsce zarówno zjawiska dominacji i panowania, jak i wyzwolenia i upełnomocnienia. Kamiński nie budował wyidealizowanego świata, ale obnażając jego absurdy, patologie i ludzkie słabości (także w środowisku nauczycieli i pedagogów) pobudzał naszą refleksyjność oraz krytycyzm. Jednym ze sposobów przechodzenia do szkoły demokratycznej, szkoły odpowiedzialności wszystkich jej podmiotów, miało być jej uspołecznianie i uruchamianie w niej połączonych procesów demokratyzacyjnych.

Kamiński uważał, że poprzez oddolne budowanie samorządności będzie możliwe stopniowe sprawowanie kontroli nad władzą szkolną, która nie powinna być absolutna, podejmująca działania bez respektowania podstawowych praw każdego ze wspomnianych podmiotów. Konieczność odstąpienia od modelu centralistycznie sterowanego szkolnictwa na rzecz strategii substytucji, oddolnego tworzenia szkół przez społeczności lokalne rodziców, nauczycieli i uczniów Aleksander Kamiński uzasadniał następująco:

Jeśli szkoła ma nie tylko uczyć, lecz i wychowywać, jeśli wychowanie w szkole ma zmierzać głównie ku zaszczepianiu i utrwalaniu obywatelskich postaw i jeśli te postawy mają „wyrastać” z gruntownie przyswojonej motywacji społeczno-moralnej – to proces wychowawczy szkoły powinien polegać nie tylko na intelektualnym zjedynywaniu młodych umysłów dla tych celów, lecz także (a raczej przede wszystkim) na takiej organizacji życia szkolnego, która zapewni uczniom praktykowanie połączonych zachowań społecznych⁵.

⁴ Tamże, s. 10–11.

⁵ A. Kamiński, *Organizacja życia społeczności uczniowskiej*, [w:] *Szkoła wychowująca*, praca zbiorowa pod red. T.J. Wilocha, WSiP, Warszawa 1978, s. 117.

Wśród podstawowych cech wyróżniających demokratyczną formę organizacji i działania szkoły wymienia się dzisiaj zasadę równości formalnej wobec prawa wszystkich podmiotów edukacji. Inna z zasad odnosi się do nadania prawnej formy i prawnego charakteru stosunkom między władzą szkolną (pedagogiczną) a uczniami i ich rodzicami jako podmiotami prawa poprzez określenie ich wzajemnych praw i obowiązków. Muszą one opierać się na uznaniu i zagwarantowaniu formalnej równości i wolności wszystkich osób uczestniczących w edukacji szkolnej. W tej sytuacji żadna ze stron nie może być uzależniona od arbitralnych decyzji władz szkolnych, lecz podlegać wyłącznie prawu, nad którego przestrzeganiem powinien czuwać społeczny organ, jakim jest rada szkoły. Stosunek władz szkoły do prawa jest swoistego rodzaju miernikiem demokracji w tej placówce oświatowej.

Dla Kamińskiego równie ważnym wskaźnikiem demokracji w szkole był stosunek jej kadry kierowniczej do wewnętrznej krytyki, do opozycji. Jeżeli jest ona otwarta na nią, wrażliwa i racjonalnie podchodzi do zasadności formułowanych sądów krytycznych, bez ich tłumienia czy nerwowego skrywania przed szkolną opinią publiczną, to istnieje szansa na sprawiedliwość i konieczność wprowadzania zmian. W szkole demokratycznej powinno cenić się szczerłość i odwagę cywilną pedagogów, uczniów i ich rodziców w wypowiadaniu własnych przekonań. Nie ma obaw, że z tego tytułu mogłyby komukolwiek grozić przejawy ludzkiej nieżyczliwości. W sensie społecznym podmiotem wychowawczym w szkole jest nie tylko dyrektor czy nauczyciele, ale wszystkie osoby zaangażowane w proces edukacyjny. Instytucja ta jest bowiem wspólnotą terytorialną, w której każda z osób realizuje interes wspierania rozwoju uczniów, ma wyodrębniony prawem zakres samodzielnego działania, bez podporządkowania organizacjom wyższego szczebla. Prawdziwą wartością demokracji jest to, że władza bierze się ze wspólnoty, a nie spoza niej. Szkoła w systemie zdecentralizowanym to szkoła, która ma prawo do własnych, lokalnych zasad i sposobów organizacji swojej pracy. Powinien w niej obowiązywać dialog wychowawczy, oparty na dwustronnym stosunku wychowawczym oraz dostrzegający wielką efektywność wychowania zespołowego, w którym nie tylko wychowawca, lecz cały zespół stoi na straży określonych norm i zwyczajów.

W pracach Kamińskiego możemy odczytać bolesną dla całego narodu pamięć jego cierpień, praktyk zakorzenionych w doświadczeniu historycznym, które niosły ze sobą obrazy terroru, dominacji i oporu. Nie ma się zatem co dziwić, że dokonał on surowej oceny społeczeństwa polskiego upominając się zarazem o to, jakich zasad należy bronić, a z jakimi należy walczyć w interesie wolności i życia.

Jedną z plag polskiego życia – są tłumy otaczających nas blagierów, ludzi rzucających słowa na wiatr, niesłownych. Są całe środowiska, w których człowiek się czuje tak, jakby się znajdował wśród słynnych kiplingowskich małp, bandar-logów, istot, które, wypowiadawszy jakieś twierdzenie lub zapewnienie – już w kilka chwil potem zapominają o nim i postępują wbrew niemu⁶.

⁶ A. Kamiński („J. Górecki”), *Wielka gra...*, s. 75.

Nic dziwnego, że Aleksander Kamiński zachęcał swoimi poglądami pedagogów do refleksyjnego analizowania ważnych teorii czy do organizowania myślenia demokratycznego w praktyce tak, by stało się ono myślą humanistyczną, unikającą wdrażania wzoru czy schematu bez odniesienia go do losów wychowanków i wychowawców, do ich prywatnych i uspołecznionych sposobów rozumienia świata. Rozumiejąc, iż wychowanie „samo w sobie”, jako czynność autonomiczna, w gruncie rzeczy staje się wzmacnianiem i dozorem – pedagogika społeczna powinna szczególnie wagę przywiązywać do procesu wychowawczego jako dodatkowego efektu organizowania, reorganizowania, aktywizowania i ulepszania instytucji, placówek, urządzeń skupiających dzieci i młodzież, dorosłych i osoby starsze. Może właśnie dlatego jego poglądy na rolę procesów uspołeczniania edukacji szkolnej odegrały tak ważną rolę w ich ponadczasowym odczytaniu.

Dla A. Kamińskiego harcerstwo było genialnym środowiskiem dla właściwego wychowania społeczno-moralnego. To ono dysponuje swoistą metodą kształcenia charakterów, jaka powinna być stosowana w atmosferze braterstwa i samowychowania. W tej wielkiej grze najwyższą stawką jest kształtowanie charakteru każdego jej uczestnika, bo wychowanie harcerskie było dla Kamińskiego wychowaniem przez działanie i w działaniu. Wymiar ludzkiej dzielności łączył z odwoływaniem się do kategorii oporu, której nadał miano małego sabotażu. Zasady jego stosowania jako specyficznej formy nękania wroga (opresora), a jednocześnie dodawania ducha społeczeństwu mają przecież miejsce także w realiach pokoju, jako pomoc ludziom w rozwoju oraz w rozpoznawaniu i piętnowaniu wroga. Jest to bowiem akt formacyjny ludzkich charakterów w tych wszystkich sytuacjach, w których dochodzi do łamania zasad moralnych, do naruszania wolności i godności ludzkiej. Tak pojmowany „mały sabotaż” nie jest przecież niczym innym, jak środkiem do emancypacji poprzez krytyczną negację społecznych łańcuchów dominacji i posłuszeństwa. Może on mieć miejsce w każdych warunkach, niezależnie od ustroju, zaś potraktowanie go w kategorii osobistego sprzeciwu jest nie tylko świetną szkołą rzetelności, męstwa i dzielności, szkołą pracy nad sobą, ale i wpisaniem się w proces podnoszenia morale całego społeczeństwa. Opór spełnia z jednej strony funkcję odkrywczą, ujawniającą dominację czy przemoc, z drugiej zaś dostarcza możliwości poznawczych dla auto-refleksji i do walki w interesie społecznego i jednostkowego upełnomocnienia.

W epoce liberalizmu i ponowoczesności mówienie prawdy o niechlubnych zjawiskach w procesie socjalizacji i życiu narodu wymaga nie lada odwagi cywilnej, osobistej dzielności każdego z nas. Sensowna krytyka powinna pomagać – zdaniem Kamińskiego – w uświadomieniu sobie i wystawieniu na próbę własnych założeń leżących u podstaw dokonywanych wyborów, pomaga bronić własnej tożsamości i bardziej świadomej krystalizacji różnych poglądów i idei. Aleksander Kamiński dał temu imperatywowi moralnemu szczególne upełnomocnienie całym swoim życiem i jego wytworami. Potwierdził zarazem, iż powinniśmy być bohaterami nie tylko w wielkich dniach historii, ale silni dzielnością prawdziwą także w dobie pokoju. Ta zaś nie zwalnia nas z prowadzenia walki przeciwko szeroko rozumianemu złu moralnemu czy społecznemu. Przecistawiając się rozpoznanemu w środowisku złu,

musimy zrezygnować z jego wsparcia, dlatego ten typ postawy nie należy do zbyt powszechnych. Człowiek prawdziwie dzielny, to człowiek samotny. Tylko ten, kto milczy, godzi się na sytuację złą. Jest to wezwanie do tego, by – będąc dzielnym – nie wyciszać swojego oporu, ale umiejętnie przeczucić dzięki niemu własne słabości na drodze do samodoskonalenia.

Kamiński był przekonany, że można instytucje społeczne pobudzać do korzystnego oddziaływania na jednostki i grupy społeczne oraz do osłabiania w nich wpływów negatywnych. Potrzebna jest do tego pasja bycia wychowawcą, głębokie zainteresowanie i zamiłowanie do wyzwania w jednostce i w grupach społecznych wszystkiego tego, co w nich najlepsze, wartościowe, do pomocy w samorealizacji. „Bo wychowawca – to człowiek, który chce wychowywać. Ale nigdy ten, który jest do wychowywania zmuszany”⁷. Myśl pedagogiczna Aleksandra Kamińskiego pozwala nam lepiej zrozumieć zło w procesie wychowania, i to nie jako zaniedbanie czy błąd, ale jako zadurzenie się w nim przez sprawców zła, dzięki odkryciu przez nich nieprawdopodobnego poczucia mocy czy uniesienia, jakie niesie z sobą ten rodzaj ich zaangażowania. Dziś warto o tym mówić i to przypominać, bo wielka gra o demokrację i wychowanie toczy się nieustannie.

Aleksander Kamiński's struggle for democracy

Abstract

The author recalls the views of Aleksander Kamiński, an outstanding educator and a co-founder of the scouts movement, on the relations between pedagogy and politics. Kamiński had to function in difficult circumstances, during the war and occupation and in the period of the communist government in Poland. His vision of democracy, created at that time, was characterized by humanism and anti-totalitarianism. Kamiński highlighted such advantages of democracy as liberty, equality, and parliamentarianism. He saw the civil and moral responsibilities as conjoined; he postulated creating local structures of self-government, which he found important also at school. He encouraged propagating the democratic thought and putting it to practice. Many of Kamiński's theses and proposals deserve attention also today, as – in the author's opinion – the struggle for democracy and democratic education is continually carried on.

⁷ *Pasja wychowawcy*, wywiad przeprowadzony przez T. Godek, „Motywy” z dn. 25.02.1973, [w:] A. Kamiński, *O harcerstwie (teksty zapomniane 1956–1978)*, wybór i opracowanie A. Janowski, Zeszyty Edukacji Narodowej, Warszawa 1988, s. 104.

Maria Nowicka-Kozioł

Samotność podmiotu ponowoczesnego¹

Samotność człowieka jest fundamentalnym jego doświadczeniem, doświadczeniem, które można analizować w perspektywie ontologicznej i ontycznej. Jako problem ontologiczny – jest konsekwencją istoty bytu, czasem ujmowanego w kategoriach egzystencji, istoty mającej swe obiektywne znaczenie, którego człowiek nie jest władny ani kreować, ani zmienić. Samotność ludzka jest zatem strukturalną cechą bytu i – jak to ujmują niektóre filozofie, a także beletrystyka – jest także samotnością Boga identyfikującego się z kondycją człowieka. Oto piękny wiersz E.E. Cummingsa:

żaden czas temu
albo jedno życie wstecz
idąc w mroku
spotkałem jesus
chrystusa / moje serce
zatrzepotało się ciężko
i znieruchomiało
gdy mijał mnie / tak
blisko jak ode mnie do ciebie
jak nawet bliżej stworzony z niczego
oprócz samotności²

Samotny jest więc nawet Bóg, cóż więc można sądzić o samotności człowieka?

Wracając jednak do naszego rozróżniania perspektyw pojmowania samotności na ontologiczną i ontyczną spróbujmy rozpisać te kategorie. Samotność ontologicz-

¹ Tekst stanowi rozwiniętą wersję opracowania: M. Nowicka-Kozioł, *Samotność jako fundamentalne doświadczenie człowieka*, [w:] *Dziecko wśród dorosłych*, red. J. Bińczyska, IBE, Warszawa 1990.

² E.E. Cummings, *150 wierszy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław 1983.

na, czyli obiektywna, na którą nic nie możemy poradzić, tkwi w bycie jako nieodzowny jego element i jego najprostsza charakterystyka. Samotność ontyczna jest samotnością subiektywną, określonym stanem świadomości czy raczej samowiedzy człowieka i jest konsekwencją jego określonych zachowań i sytuacji, w jakich się znajduje.

W znaczeniu ontologicznym samotność przejawia się w wielu zakresach. Doświadczamy jej zwykle w sytuacjach granicznych lub doświadczeniach fundamentalnych, które odsłaniają istotę bytu (kontemplacja absurdu, doświadczenie nicości, myśli o śmierci itp.). Najważniejsze wydają się podstawowe egzystencjalne doświadczenia samotności – samotność bytu ludzkiego w chwilach narodzin i śmierci, a także wobec bólu. Te doświadczenia, w swej istocie nieprzekazywalne i nie poddające się współodczuwaniu (np. żadne empatyczne uobecnienie się innej osoby nie zmniejszy naszej samotności w odczuwaniu uporczywego bólu fizycznego), nie pomniejszają faktu, że pozostajemy wówczas sami ze sobą.

Wyjaśnić także należy zagadnienie podstawowych wyborów egzystencjalnych. Problemy te podejmuje dwudziestowieczna filozofia, szczególnie egzystencjalizm, który można by nazwać filozofią ontologicznej samotności człowieka.

I tak np. w hermetycznej, także związanej z egzystencjalizmem, koncepcji M. Heideggera byt ludzki charakteryzuje się „każdorazową mojąścią” (Jemmeintheil), odniesieniem ku samemu sobie, jest w swej ontologicznej istocie samotny. Jest on bytem danym sobie w świecie i jako taki jest zdolny do osiągnięcia lub zatrącenia autentyzmu w swej ontycznej postaci. Jak pamiętamy, zatrącenie autentyzmu to bezosobowa codzienność „das Man” – „się”, zaś egzystencja autentyczna to świadomość własnej czasowości, niemożność samoidentyfikacji (historyczna struktura człowieka) oraz wysiłek wykraczania poza siebie danego w teraźniejszości, a więc projektowania się w przyszłości. Wysiłek ten jest samotny, a tę samotność pogłębia świadomość skończoności własnego bytu, określanego przez autora jako „bytowanie ku śmierci”. Byt ludzki jest obcy wobec świata, doświadcza swej obcości i samotności. Doświadczenie to wyraża się w lęku bezprzedmiotowym, odsłaniającym człowiekowi nicość egzystencji. Jest to jednak doświadczenie o głębszym niż ontyczne znaczeniu, bowiem to odkrycie nicości jest drogą, w której byt ujawnia się ludzkiej egzystencji. Nicość jest zatem fundamentalnym doświadczeniem egzystencji, doświadczeniem samotnym, „odsłaniającym” znaczenie bytu. Człowiek próbuje uciec od takich doświadczeń w anonimowość codzienności w „się”, w życie „w tłumie”, ale nigdy nie są to próby w pełni udane, świadomość istoty bytu rzeczywistego losu człowieka przedostaje się przez ten ochronny kokon, czyniąc codzienną egzystencję dwuznaczną.

Byt ludzki jest każdorazowo swoją możliwością i „ma” ją nie tylko własnościowo jako coś obecnego faktycznie. A ponieważ byt ludzki z istoty jest każdorazowo swoją możliwością, może to jestestwo w swoim istnieniu siebie samego „wybierać”, osiągnąć, może też siebie utracić lub też nigdy siebie nie osiągnąć, albo tylko „pozornie”. Utracić siebie i siebie jeszcze nie osiągnąć może tylko tyle, o ile jest z istoty swojej możliwą autentycznością, to znaczy, o ile sam się sobie przyswoił. Oba bytowe modusy – autentyczność

i nieautentyczność [...] zgadzają się w tym, że byt ludzki w ogólności określony jest przez „każdorazową moją”³.

Sens egzystencji zawiera się zatem w nieustannym ruchu w kierunku samo-określenia się, w wysiłku samotnym oznaczonym piętnem nicości, która jest związana ze świadomością rzeczywistej struktury bytu. Podejmująca motywy filozofii Heideggera egzystencjalistyczna myśl J.P. Sartre’a również pokazuje człowieka jako „byt rzucony w świat”, którego podstawową strukturą jest świadomość, posiadająca władzę neantyzowania, a więc będąca w swej istocie wolnością. Samotność ontologiczna człowieka tkwi nie tylko w sytuacji „rzucenia” w świat, ale także w owej strukturze świadomości, która sugeruje wolność totalną. Rozdarty między bytem dla siebie, bytem w sobie i bytem dla innych człowiek nieustannie oscyluje między bytem a nicością. Świadomość odkrywa, że rzeczywistość społeczna jest jej dziełem i że jest zdolna zanegować wszystko, co ją otacza i wszystko, co sama zawiera.

Ta labilność świata, a także samej świadomości, która nieustannie wyłania *ex nihilo* coraz to nowe autoprojekty, wydaje się sugerować ogromną samotność człowieka wynikającą ze struktury egzystencji i potwierdzaną w jej ontycznym kształcie. Należy jednak podkreślić, że rzucenie w świat, owa samotność ontologiczna nie jest tu jednak „opuszczeniem”, „biernością”, lecz ewokuje samostanowienie, samotny, bo absolutnie wolny, lecz własny i świadomy wybór, siebie samego i rzeczywistość, którą się w tym akcie wyboru tworzy:

Jestem w świecie porzucony – nie w tym znaczeniu, iż trwam opuszczony i bierny we wrogim wszechświecie, niczym deska pływająca po wodzie, ale w tym znaczeniu, że przeciwnie, odnajduję siebie uwikłanego w świat, za który ponoszę **odpowiedzialność całkowitą, bez pomocy** (podkr. M.N.K.), cokolwiek bym uczynił, nie mogę ani na chwilę wydostać się z tej odpowiedzialności, albowiem jestem również za samo moje pragnienie ucieczki przed odpowiedzialnością, odpowiedzialny⁴.

Samotni możemy być zatem także w wyborze egzystencjalnym, gdzie sytuacja „porzucenia” wiąże się z pełną autonomią decyzji, w której nikt nie może nam pomóc. „Jeśli decyduję się na bierność w świecie, jeśli nie chcę oddziaływać na rzeczy i na innych ludzi, to nadal w tych decyzjach wybieram samego siebie, a i samobójstwo jest jednym ze sposobów bycia w świecie”⁵ – pisze Sartre. Porzucenie oznacza w tej filozofii przypadkowość losu, absurdalność, samotność, ale oznacza także pełną autokreację i odpowiedzialność za nią.

Problem wyboru egzystencjalnego jako wyboru samotnego jest także podejmowany przez wcześniejszą od Sartre’owskiej filozofię S. Kierkegaarda, w której wybór „albo-albo” rozstrzyga o sensie całej egzystencji ludzkiej. Jest to zatem wybór podstawowy i dotyczy postawy wobec wiary i Boga, a więc wybór, w którym uzysku-

³ M. Heidegger, *Sein und Zeit. Swoistość istnienia ludzkiego*, [w:] *Filozofia egzystencjalna*, red. L. Kołakowski, K. Pomian, PWN, Warszawa 1965, s. 253.

⁴ J.P. Sartre, *Wolność i odpowiedzialność*, [w:] *Filozofia egzystencjonalna...*, s. 373.

⁵ Tamże.

jemy określone poczucie sensu życia. Jest to, jak powiada autor, albo „rzucanie się w absurd wiary”, która nie daje żadnych obiektywnych poręczeń, albo w piekło życia bezsensownego, życia bez Boga w poczuciu absurdu codzienności. To rozstrzygnięcie jest także samotne, wiąże się z rezygnacją z wielu doświadczeń codzienności (trzy stadia dorastania człowieka do radykalnej subiektywizacji: estetyczne, etyczne i religijne – to ostatnie oznacza życie samotnicze w próbie dialogu z Bogiem, który jednak pozostaje milczący). Rzeczywistość osobowa w tej koncepcji jest realizowana w pełnej subiektywności wiary, która (subiektywność) jest nieprzekazywalna, nie poddająca się żadnemu opisowi, sugeruje zatem absolutną samotność. Kierkegaard zakłada dychotomię egzystencji osobowej i świata:

Tylko Jeden osiąga cel – a znaczy to, że każdy powinien stać się tym Jednym, ale jeden tylko osiąga cel. Gdzie zatem jest tłum i gdzie tłumowi przypisuje się rozstrzygające znaczenie, tam nikt nie będzie się troszczył o cel najwyższy, nie będzie do niego dążył ani nie będzie żył nim [...] **bo do celu wiecznego i decydującego można dążyć tam tylko gdzie jest Jeden** [podkr. M.N.K.] [...] **tłum jest nieprawdą**⁶.

Ta samotność, która wiąże się z wyborem egzystencjalnym i zarazem wynika z niego, rodzi lęk, poczucie absurdu i paradoksu, ale jest jedyną drogą do Boga i szansą na nadanie sensu swoim poczynaniom.

Człowiek powinien zgadzać się na tę samotność, jest ona atrybutem egzystencji:

Mam tylko jednego przyjaciela: to echo. A dlaczego echo jest moim przyjacielem? Bo kocham mój smutek, a echo mi go nie zabiera. Mam tylko jednego powiernika: to cisza nocy. A dlaczego cisza nocy jest moim powiernikiem? Bo milczy⁷.

Ontologiczna samotność wynika zatem ze strukturalnych cech bytu, cech egzystencji. W tym sensie może także dotyczyć nie tylko wyboru podstawowego, który jest zawsze samotny, ale także wszelkich stosunków międzyludzkich – jeśli zakłada się ich strukturalną, ontologiczną dychotomię. Przykładem takiego poglądu może być myśl cytowanego już tu Sartre’a, A. Camusa i innych, którzy Hegłowską dialektykę Pana i Niewolnika wkomponowali w koncepcję absurdu, czyniąc z niej ontologiczną regułę współistnienia. „Piekło to inni” mawiał Sartre, a wiązało się z tym przekonanie o niemożliwości nawiązania autentycznego kontaktu z drugim człowiekiem. Wszelkie stosunki interpersonalne miały być, z jednej strony, skażone dążeniem do przewagi, do panowania, posiadania partnera, z drugiej zaś były niemożliwe z racji nieprzekazywalności doświadczeń wewnętrznych, które traktowano jako „strumień świadomości”.

Jak widzimy, wszystkie te koncepcje łączy wspólne przekonanie o obiektywnej, ontologicznej samotności człowieka. Cokolwiek byśmy sądzili o szczegółowych poglądach zawartych w tych koncepcjach filozoficznych, wiele z uwag tu zawartych na temat samotności obiektywnej może wydawać się interesujących. Częstokroć

⁶ S. Kierkegaard, *Jednostka i tłum*, [w:] *Filozofia egzystencjalna...*, s. 53.

⁷ S. Kierkegaard, *Dipsalmata*, [w:] *tenże, Albo-albo*, T. I, PWN, Warszawa 1982, s. 36.

w wirze codzienności, gdy stajemy sami wobec znaczących decyzji egzystencjalnych, wobec nagłych sytuacji granicznych, zaskakujących nas swą bezwzględnością, też jesteśmy skłonni sądzić, iż samotność ludzka jest strukturalną cechą bytu.

Samotność w strumieniu egzystencji

Samotność można także rozważać w wymiarze ontycznym. Podczas gdy wymiar ontologiczny dotyczył samotności obiektywnej, związanej z filozoficzną kondycją człowieka, to wymiar ontyczny oznacza samotność subiektywną, związaną z określoną samoświadomością jednostki. Samoświadomość konstataująca samotność może wynikać z doświadczenia obiektywnej samotności, gdy człowiek stwierdza, że jest bytem pojedynczym, indywidualnym i pozostawionym sobie w obliczu wszystkich ważnych, granicznych momentów swojej egzystencji, może jednak także wiązać się z wieloma innymi zjawiskami natury społecznej i psychologicznej.

Wydaje się, że współczesny świat czyni nas szczególnie samotnymi z racji różnorodnych zjawisk związanych z nowoczesną cywilizacją. Szeroko omawiano takie zjawiska, jak mobilność społeczna, tempo życia i anonimowość w wielkich skupiskach, jakimi są współczesne miasta. Ludzie w nich żyją obok siebie, nie znając się nawzajem i nie dążąc do poznania. Instytucjonalizacja życia społecznego sprawia, że większość kontaktów ma charakter rzeczowy, a nie osobowy, instytucjonalny, a nie autentyczny. Współczesny świat jest światem systemu, a nie spontaniczności, więzy są bezosobowe, technokratyczne, instrumentalne. Wszystkie te procesy niewątpliwie ewokują samotność jednostki. Psycholog amerykański W. Sadler⁸ zajmując się samotnością, jako jednym z głównych problemów współczesnego człowieka, wprowadza interesującą klasyfikację. Wyróżnia kilka „wymiarów” kategorii samotności (samotności doświadczonej współcześnie). Autor mówi o samotności: interpersonalnej, społecznej, kulturowej, kosmicznej i psychologicznej.

Samotność interpersonalna występuje wówczas, gdy jednostka odczuwa brak bliskiej osoby, tęskni za komunikacją międzyludzką.

Społeczną samotnością nazywa Sadler doświadczenie, w którym czujemy się na zewnątrz grupy lub grup, które są dla nas znaczące.

Samotność kulturowa ma miejsce wówczas, gdy jednostka czuje się odseparowana od tradycyjnego systemu znaczeń i sposobu życia, gdy, jak mówi autor, człowiek jest „out of place”. Jest to także pewna forma alienacji, ale samotność wydaje się Sadlerowi lepszym określeniem (np. emigracja).

Samotność kosmiczna z kolei występuje wówczas, gdy „człowiek czuje się na zewnątrz”, poza zasięgiem kontaktu z głównym źródłem sensu życia, poza zasięgiem magawartości. Jest to kategoria zbliżona do Frommowskiej „samotności moralnej”,

⁸ W. Sadler, *The causes of loneliness*, [w:] *A Procoff Psychology and Personal Growth*, Boston 1980.

samotności będącej konsekwencją utraty „układu odniesienia” dla własnych wartości. Często, jak zauważa Sadler, wiąże się owa samotność z poczuciem absurdu życia lub utratą wiary w Boga, z wątpliwościami natury religijnej.

Wreszcie samotność psychologiczna dotyczy doświadczeń osoby odseparowanej od samej siebie”, czyli mającej poczucie obcości własnej jaźni. Jest ona (samotność) często personalną konsekwencją wpływu poprzednich czterech kategorii samotności. Może być także konsekwencją, jak zaznacza autor, istnienia określonych cech personalnych, które przeszkadzają samorealizacji, jak niska samoocena, kłopoty z nawiązaniem kontaktów społecznych czy też osobowość schizoidalna.

Wszystkie te kategorie samotności są wynikiem lub „odповідzią na pęknięcie w indywidualności jakiejś ważnej relacji”⁹, wszystkie wiążą się z uczuciem cierpienia, stanem samopoznania i separacji od czegoś, ale – zdaniem autora – można je odróżnić w zależności od obiektu, który jest powodem owego cierpienia. Rozpoznanie źródeł samotności daje, jak twierdzi Sadler, szansę na pomoc potrzebującym, jest zatem istotne dla diagnostyki psychologicznej.

Opierając się na koncepcji Carla Gustava Junga, W. Sadler próbuje klasyfikować także przyczyny samotności. Do wewnętrznych przyczyn należą kolejno: nieśmiałość, lęk przed kochaniem i byciem kochanym, zaniżona samoocena, litowanie się nad sobą, poczucie obcości wobec siebie, rozwój schizofrenicznej osobowości. Przyczyny zewnętrzne tkwią w stosunku jednostki i społeczeństwa. Kolejno autor wymienia: brak komunikacji interpersonalnej, odrzucenie bądź izolację od grupy, śmierć kogoś bliskiego, utratę przyjaciela, zerwanie ważnych dla jednostki stosunków, częste zmiany miejsca zamieszkania, zmianę pracy, odseparowanie od tradycyjnego systemu znaczeń i sposobu życia, odcięcie od rodzimej kultury, odróżnianie się od innych członków grupy społecznej. Poza tą próbą szczegółowej klasyfikacji, która wydaje się jednak dość chaotyczna, Sadler mówi ogólnie o warunkach współczesnej cywilizacji, a szczególnie o rytualizacji i urzeczowieniu kontaktów międzyludzkich, które „produkują” ludzi samotnych.

Niektórzy autorzy, np. J. Koziński¹⁰, podkreślają psychologiczne, personalne źródła samotności. Jego zdaniem przyczyny samotności tkwią głównie w wewnętrznym świecie jednostki, w sferze emocjonalnej, w strukturze charakteru, czy też w tendencjach systemu operacyjnego. Pierwszą przyczyną samotności jest dla autora „mroczny autoportret”, tzn. obraz „ja”, który wydaje się obcy, nieakceptowalny. Jednostka, która nie lubi siebie, nie może także lubić innych, nie umie nawiązać głębszych, trwałych stosunków z ludźmi, nie potrafi prowadzić dialogu. Na ogół nie przyznajemy się do tego, że sami jesteśmy przyczyną swej samotności i nie potrafimy tego zmienić. Drugim analizowanym przez autora powodem wewnętrznym samotności jest niedojrzałość emocjonalna. Uczucia mogą ukierunkować czyny lub je dezorganizować, mogą więc uniemożliwić pozytywne kontakty. Takie uczucia, jak zawiść, pogarda, wrogość czy po prostu brak życzliwości, utrudniają nawiązanie

⁹ Tamże.

¹⁰ J. Koziński, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa 1988, s. 253–269.

kontaktów interpersonalnych. Inne uczucia utrudniające kontakt to: lęk, poczucie niższości, smutek. Wiążą się one zwykle z reakcją unikania, wycofania się, niewiary w sukces. Autor uważa, że człowiek, który nie umie przeżywać i kontrolować reakcji heteropatycznych (por. W. Witwicki), sam jest winien swojej samotności. Trzecią wreszcie, jak podkreślił Kozielecki, ważną, aczkolwiek ignorowaną przyczyną jest „ubogi i anachroniczny system operacyjny” jednostek. Chodzi mianowicie o ten składnik systemu operacyjnego, którym są umiejętności nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, nawyki współpracy, współdziałania. Umiejętności te dzieli się na instytucjonalne i spontaniczne, czyli na te, które są składnikiem pełnionej roli i te, które dotyczą osobistych kontaktów interpersonalnych. Wielu ludzi funkcjonuje sprawnie w roli zawodowej, ale nie potrafi nawiązać kontaktu nieformalnego, nie potrafi funkcjonować w nieformalnej grupie czy prowadzić dialogu z innym człowiekiem. Ubogi, schematyczny i nieadekwatny system operacji społecznych związany z brakiem wiedzy o zasadach współpracy i komunikacji to często, zdaniem autora, najważniejsza przyczyna samotności i izolacji.

Istotnie, samotność wydaje się jednym z ważniejszych problemów człowieka. Poczucie osamotnienia często wiąże się z brakiem poczucia bezpieczeństwa, jest źródłem niepokoju, smutku, a nawet neurotycznego lęku i poważnych zmian w psychice ludzkiej. Ludzie są często bezradni wobec własnej samotności, a uczucie to szczególnie się pogłębia, gdy nie powiodą się próby przełamania barier, odczuwanych w kontakcie z interesującymi nas obiektami społecznymi, których obcość jest źródłem naszej samotności. Samotność bywa czasem dla nas zaskoczeniem, gdy nagle konstatujemy, że bliskość społecznego otoczenia czy też wartości, którym hołdowaliśmy, były iluzją. Wydaje się wówczas najbardziej dotkliwa, gdyż jest odczuwana jako szok. Jakkolwiek jej doświadczamy, zawsze jest destruktywna dla osobowości, blokująca jej funkcjonowanie i rozwój.

Konsekwencją poczucia osamotnienia mogą być różne reakcje, zależnie od osobowości i sytuacji, w jakich się dana osoba znajduje. Często jest to nadaktywność społeczna, gdy człowiek „rzuca się” w wir różnorodnych kontaktów i relacji, ale wszystkie one są chłodne, płytkie, nie satysfakcjonują i nie likwidują poczucia osamotnienia. „Ilość” wydaje się tu ważniejsza od „jakości”, człowiek jakby gorączkowo chce potwierdzić, że gdy zechce, może nie być sam, może funkcjonować w licznych relacjach interpersonalnych. Inną częstą reakcją jest rezygnacja prowadząca do izolacji, poczucie bezradności i brak wiary w szanse nawiązania jakichkolwiek autentycznych relacji z innymi ludźmi. Czasem efektem poczucia osamotnienia jest agresja, o czym wspominał cytowany tu W. Sadler. Autor opisuje, że osoby samotne, pytane o swoje samopoczucie, często reagowały nagłym podenerwowaniem i agresją. Samotność, zdaniem Sadlera, bywa źródłem różnorodnych dewiacji społecznych, przejawów przemocy i aktów agresji¹¹.

Inną jeszcze konsekwencją osamotnienia może być postawa podporządkowania się wszystkim i dążenia do akceptacji za wszelką cenę. Często nadmierna „mięk-

¹¹ W. Sadler, *The causes of loneliness...*

kość” w zachowaniu, nieśmiałość, uniżoność bywa efektem ogromnego osamotnienia i, co się z tym wiąże, obniżonej samooceny.

Myślę, że reakcji na samotność może być znacznie więcej niż te, które wymieniłam, ale wszystkie je łączy poczucie smutku i niemożności samorealizacji. Człowiek jest istotą społeczną i jego samorealizacja również jest zależna od rodzaju kontaktów z innymi ludźmi i kulturą, światem wartości, który go otacza. Dlatego też poczucie osamotnienia zawsze jest destruktywne, hamujące, blokujące rozwój osobowości i możliwości samorealizacji.

Samotność jako azyl

Osamotnienia nie można mylić z samotnością konstruktywną, samotnością wybraną, samotnością będącą decyzją na jakiś sposób życia lub też po prostu wyrażającą chęć pogłębienia samowiedzy czy kontemplację. Jest to samotność twórcza. Może się także wiązać z pewnym smutkiem, nostalgią, ale nigdy nie jest rozpaczą. To Schopenhauer lubił powtarzać znamienne zdanie: „homo homini lupus est”. Może właśnie przed tą tragiczną konstatacją uciekamy w niszę swojej samotności, kryjemy się przed hałaśliwym komercyjnym i bezmyślnym współczesnym światem, światem w zwątpieniu i zmęczeniu, właśnie czasem tak pojmowanym, tak postrzeganych ludzi, jak to widział ten mroczny filozof. Jednakże, jak się wydaje, nie jest to samotność ostateczna. Samotność twórcza nigdy nie jest samotnością totalną czy – jakby to nazwał Sadler – samotnością kosmiczną, nie może być raczej samotnością w stosunku do świata wartości.

Osobowość musi być zakorzeniona w jakimś świecie wartości, aby mogła rozwijać się i tworzyć. Tu widzę groźbę stojącą przed współczesnym światem – groźbę aporii czy blokady możliwości twórczych człowieka, który tkwi w chaosie bodźców, który nie wierzy prawie już w nic. Samotność współczesnego czy raczej ponowoczesnego podmiotu wydaje się właśnie samotnością kosmiczną. Utrata obiektywnego sensu, brak wiary w rozum, w megawartości, w obiektywną prawdę, incydentalność życia, rozbicie tożsamości, która staje się zlepkiem odniesień do różnych kontekstów, sytuacji społecznych, pluralizm i hybrydyczność jako sztandarowe właściwości podmiotu ponowoczesnego – to cechy, które zdaniem postmodernistów otwierają przed człowiekiem nieskończone możliwości twórcze, a ja sądzę, że jest zgoła inaczej. Dekonstrukcja i dekonstrukcja dekonstrukcji, nierozstrzygalniki, „plenienie” znaczeń wydawać się mogą zabawą dziecka z kalejdoskopem, które „przetasowuje” te same elementy, te same podstawowe znaczenia¹². Jest to także, w moim odczuciu, tworzenie sztucznej rzeczywistości, w której – jak już to zauważył Z. Bauman¹³,

¹² Por. M. Nowicka-Kozioł, *Permisywizm a relatywizm kulturowy – próba refleksji krytycznej nad postmodernizmem i ponowoczesnością*, Prace ISNS nr 3, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2000.

¹³ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa 1996.

twierdząc, że jest to symptom naszych czasów – to, co „na niby” staje się tym, „co naprawdę”. Brakuje tym wszystkim usiłowaniom transcendentnego światła, które humaniści nadawali światu, wierząc jednak w jakieś obiektywne czy chociażby względnie trwałe odniesienia dla swoich wyborów zarówno moralnych, jak i estetycznych.

Mówiąc potocznie, samotność podmiotu współczesnego to także samotność nieważnego pionka w bezwzględny „wyścigu szczurów”; to samotność kruchej indywidualności pragnącej się jakoś odnaleźć w świecie coraz większej eskalacji agresji i przemocy oraz w bezmyślnej konsumpcyjnej i komercyjnej cywilizacji „towarów”. Taka rzeczywistość może prowokować do ukrycia się w niszy samotności, w której zapewniony jest kontakt z własnym światem uznawanych przez siebie wartości.

Na koniec jako deklarująca się zwolenniczka azylu, jakim może być samotność, muszę wspomnieć jeszcze o innej możliwości ucieczki przed bezsenssem – o azylu jakim może być „Inny”. Oscylujemy między tymi dwoma wektorami „od” i „do”, co świadczy o naszej, tak często podkreślanej przez filozofów, dwoistości, dwoistości naszej natury. „Inny” jako azyl nie musi oznaczać utraty mojego poczucia samotności, gdyż nie muszę „oswajać” jego „Inności” – wystarczy, że jest. Bycie nasze jest w swej ontologicznej istocie także współbyciem, co tak pięknie pokazuje filozofia Emmanuela Lévinasa¹⁴. „Inny” to bliźni, który w spotkaniu przebudowuje moją samowiedzę, wzbogacając ją o inne wartości – Twarz „Innego”, obca, a przecież bliska jest dla mnie imperatywem kategorycznym – imperatywem etycznym całkowitej nieodpartej odpowiedzialności. Ta świadomość wzbogaca moją samotność o transcendencję „bycia” wobec „Innego”.

Stosunek z Innym nie usuwa separacji. Nie powstaje wewnątrz całości ani jej nie ustanawia przez połączenie w niej mnie i Innego. Relacja twarzą w twarz nie zakłada również istnienia powszechnych prawd, w których subiektywność mogłaby się rozpuścić i których sama tylko kontemplacja pozwalałaby osiągnąć komuniję z Innym. Trzeba w tej sprawie bronić tezy odwrotnej: stosunek między mną a Innym zaczyna się w nierówności członów, z których każdy jest transcendentny wobec drugiego i których odmiennosc nie polega na różnicy formalnej i nie jest odmiennością B w stosunku do A, która wynika po prostu z tożsamości B różnej od tożsamości A. Inność Innego nie wynika tu z jego tożsamości, lecz stanowi jego tożsamość: Inny jest innym człowiekiem. Inny człowiek jako inny przebywa w wymiarze wysokości lub poniżenia – chwalebne poniżenie; ma twarz biedaka obcego, wdowy i sieroty, a jednocześnie i pana, który usprawiedliwia moją wolność i nadaje jej wartość¹⁵.

Zatem bycie z Innym nie likwiduje ani mojej tożsamości, ani mojej samotności, jest raczej zobowiązaniem wobec niego, zobowiązaniem bezwzględnej odpowiedzialności, która nie wynika z mojego porozumienia z Innym, a jest raczej przedłożeniem i przedodczuwaniem wszelkiego możliwego porozumienia, wszelkiego możliwego zbliżenia.

¹⁴ E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Aletheia, Warszawa 2000.

¹⁵ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, PWN, Warszawa 2002, s. 302.

Reasumując, bycie człowieka jest byciem samotnym, ale jest także, jak już wspomniałam, współbyciem, które wyzwala wartości.

Solitude of the post-modern subject

Abstract

The present article is a reflection on solitude, perceived as human fundamental experience related to the nature of being, i.e. ontologically, and understood as a certain mode of existence, i.e. ontically. Ontological solitude is expressed in “limit situations”, such as birth, pain, or death. Ontic solitude results from certain personality characteristics and social conditions of the subject; of those some are discussed in the article. The author recalls certain philosophical ideas, especially those of existentialism, which is particularly a philosophy of solitude (J.P Sartre, S. Kierkegaard, M. Heidegger, and others). Ontological solitude is the very nature of human existence, thus it is impossible to fight it, yet ontically we can create our existence and avoid situations that generate painful solitude and destructive feelings of abandonment and isolation. However, it also happens that solitude becomes an asylum, a consciously chosen refuge from the noisy, chaotic world, especially in the today’s “tough”, or even cruel reality of commercialism, consumption, and violence. Such “chosen” solitude may be connected with sadness and nostalgia, but never becomes the despair that is usually experienced in the “unwanted” solitude, to which we are forced, against our will, by a given existential situation. The “chosen” solitude is, in a way, rational self-knowledge, and thus it frequently becomes the source of invention and creation.

Andrzej M. de Tchorzewski

Wartości jako wyznaczniki sensu życia współczesnego człowieka

[1] Znany, nieżyjący już, krakowski filozof Józef Tischner, w książce zatytułowanej *Myślenie według wartości* wyraził następującą myśl:

My, ludzie jesteśmy nieustannie w jakimś ruchu: ku czemuś zdążamy, przed czymś uciekamy, czegoś pragniemy i czegoś się lękamy, żyjemy jakąś nadzieję i grozi nam jakaś rozpacz, kogoś kochamy, a kogoś innego nie potrafimy kochać, przeżywamy radości i zgryzoty¹.

Otóż myślę, że w tym bardzo realnym opisie ludzkiego zmagania się z rzeczywistością i samym sobą zawarte jest – niejako ukryte – pytanie o sens życia, a konkretnie o sens życia współczesnego człowieka, ale także o sens życia człowieka zarówno w czasie przeszłym, tym, który bezpowrotnie minął, jak i w czasie przyszłym, a więc tym, który nadchodzi, ku któremu my oraz następne pokolenia będziemy podążać.

Pytanie o sens życia człowieka nie jest z pewnością pytaniem nowym. Stawia je sobie ludzkość od zarania swego istnienia, co więcej, takie pytanie stawia sobie – mniej lub bardziej wyraziście, mniej lub bardziej świadomie – każdy człowiek, i to bez względu na wiek, płeć, wykształcenie, status społeczno-ekonomiczny czy profesję. Każdy z nas – w różnych momentach swojego życia, w różnych chwilach słabości lub radości – pyta sam siebie:

– Kim jest człowiek? Kim jestem ja sam?

– Czym jest świat? Kim ja jestem w tym świecie?

– Jakie jest moje miejsce i jaka jest moja rola w świecie, w którym żyję, który zastałem w chwili mojego urodzenia się, w świecie, który współtworzę wraz z innymi?

– Co z tego wynika dla mnie? Co z tego wynika dla innych żyjących wokół mnie ludzi?

¹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 1993, s. 510.

Okazuje się, że na te i podobne pytania nie znajdujemy jednej uniwersalnej odpowiedzi, że nie jesteśmy jednomyślni, mimo że tak wiele nas łączy. Odpowiedzi jest wiele, a każdy człowiek wypełnia je różnymi treściami. W gruncie rzeczy wspomniane pytania dotyczą rzeczywistości jako całości, której stanowimy jakąś ważną część. W świecie codziennej egzystencji pytanie o sens życia nie zawsze zostaje dostatecznie wyartykułowane. Jego miejsce zajmują pytania – jak się wydaje – bardziej proste, na które szukamy odpowiedzi oczywistych. Przyjmują one często postać pytań następujących:

- Jak żyć, aby życia nie zmarnować, by było ono bardziej wartościowe?
- W imię czego żyć, skoro każde ludzkie życie ma swój kres?
- Czy warto w ogóle żyć, po co się żyje, według jakich ideałów i jakiego porządku?
- Do czego należy dążyć w życiu?
- Co człowiek powinien czynić, jak działać i postępować, aby swojemu życiu nadać sens?

Wśród tych różnych pytań, których lista jest nieskończona, pojawia się także pytanie o to, jak zapobiegać bezsensowności w życiu, która często prowadzi do wyniszczenia człowieka bądź w wymiarze jednostkowym, bądź w wymiarze ludzkiej wspólnoty.

Krótko mówiąc – pytania o sens i bezsens życia – jako niezbywalne i zarazem niemożliwe do ominięcia przez kogokolwiek, podejmowane są nieustannie. Towarzyszy im zawsze kontekst uznanych czy uznawanych orientacji intelektualnych, emocjonalnych, moralnych, etycznych, religijnych bądź całkowicie laickich. Można spotkać w historii myśli ludzkiej pogląd głoszący, że rozważania dotyczące sensu życia nie mają charakteru naukowego, a sądy, które je uzasadniają, nie mają wartości poznawczych. Takie stanowisko zajmowała freudowska szkoła psychoanalityczna, która głosiła hasło: kto pyta o sens i wartość życia, jest psychicznie chory. Podobne stanowisko zajmowali marksiści, którzy twierdzili, że pytania o sens istnienia człowieka we wszechświecie, od strony celu, do którego został powołany, są od początku źle postawione. Inni z kolei uważają, że stawianie pytań dotyczących sensu życia jest patologicznym luksusem lub symptomem kryzysu, bo jak na przykład doświadczać sensu życia w takich chociażby sytuacjach, jak nieuleczalna choroba czy śmierć osoby bliskiej, brutalizacja współczesnego współżycia ludzkiego. Jeszcze inni stoją na stanowisku, że ten, kto potrafi uświadomić sobie znaczenie pytania o sens życia oraz znajduje na nie odpowiedź, jest dojrzałym i zdrowym psychicznie człowiekiem, człowiekiem twórczym, kreatywnym, a zarazem człowiekiem – co się z tym łączy – o poczuciu odpowiedzialności przede wszystkim za siebie.

Istotą rzeczywistości, w której funkcjonujemy, jest sens. Oznacza to, że rzeczywisty świat i rzeczywisty człowiek mają jakiś sens. Czym więc jest ów sens? Co oznacza to słowo, to pojęcie, którym posługujemy się bardzo często w mowie potocznej, codziennej, a które stało się również jedną z ważniejszych kategorii filozoficznych, a zarazem kategorią należącą do siatki pojęć różnych dziedzin i dyscyplin naukowych? O sens rzeczywistości, także tej, którą nazywamy rzeczywistość-

cią społeczną, pytają historycy, filologowie, socjologowie, politolodzy, ekonomiści, psychologowie, a także pedagodzy zastanawiający się chociażby nad sensem wychowania, socjalizacji czy edukacji człowieka. Wszyscy oni opisując i wyjaśniając różnorodne procesy, zjawiska, fakty czy zdarzenia, w których człowiek uczestniczy czy które tworzy, pytają zarazem o ich sens. Szukając na nie odpowiedzi, nie mogą przecież pominąć pytania o istotę i sens istnienia samego człowieka.

[2] Pytania o sens – chociaż przez niektórych uważane czasami za bezsensowne, jałowe, niepotrzebne, a nawet bałamutne – nabierają dzisiaj szczególnego znaczenia dlatego, że to co już powiedziano zarówno o sensie rzeczywistości, jak i o sensie życia człowieka stopniowo zatracą swoją dotychczasową wymowę. Stąd ranga i rola pytań o sens nabiera jakby nowej wagi, a uwyrażnia się zwłaszcza wówczas, kiedy próbujemy przyjrzeć się i opisać kondycję – i to nie tylko fizyczną czy materialną, ale zwłaszcza – duchową, kulturową i psychiczną współczesnego człowieka, a także całej ludzkości u progu XXI stulecia, a więc wieku, który w sposób tak bardzo zasadniczy, pod niemalże wszystkimi możliwymi względami różni się od minionych kilku czy kilkunastu dziesięcioleci. Różnice te są widoczne także we właściwościach, jakimi cechuje się współczesny człowiek. Można do nich zaliczyć m.in.:

- podatność na recepcję docierających bez woli i zgody człowieka niezliczonej ilości informacji, które kształtują jego postawę niepewności i wywołują w jego świadomości stan chaosu aksjologicznego;
- zwiększony zakres nieufności i lęku przed różnymi, dotąd nieznanymi, wyzwaniami żywymi;
- jego trudność w dostosowywaniu się do nowych zjawisk, jakie niesie ze sobą globalizacja oraz wielość procesów transformacyjnych;
- jego dowolność i swoboda w rozumieniu treści i sposobów realizacji własnych praw i obowiązków;
- jego negacja i krytycyzm wobec różnych zjawisk, trendów, porządków społecznych, moralnych i ekonomicznych.

Wymienione cechy nie sprzyjają uchwyceniu i określeniu sensu życia jednostkowego. Współczesny człowiek żyje niejako w klimacie bazaru idei i wartości. Szukając sensu życia, z jednej strony często daje sobie i innym prawo do własnych wyborów moralnych i filozoficznych, zaś z drugiej – chce pielęgnować to, co uznał za własną drogę życiową. Tymczasem droga ku przyszłości – jak powiada Karl Popper – jest nieprzewidywalna. Ta nieprzewidywalność spowodowana jest m.in. tym, że żyjemy w samotnym tłumie, coraz częściej obok siebie, a nie razem; stajemy się coraz bardziej obojętni na krzywdę, los, potrzeby, cierpienia, ale i radości oraz sukcesy drugiego człowieka. Obojętność stała się chyba już cechą konstytutywną współczesnego człowieka, a zarazem przyczyną jego wykluczenia społecznego, nierówności społecznych, odrzucenia z powodów etnicznych, rasowych, płciowych, politycznych, religijnych itp. Ponadto współczesny człowiek coraz bardziej boi się przestępczości, terroryzmu, chorób cywilizacyjnych, konfliktów i wojen, których skutki są trudne do przewidzenia. Jak więc w takim świecie, pełnym sprzeczności i rozchwianym,

w świecie odchodzącym od wielowiekowego rozwoju linearnego, można odnajdywać sens własnego istnienia? Jak określać sens własnego życia?

Prawdą jest też, że człowiek coraz więcej wie o sobie jako o gatunku. Przychodzą mu w tym zakresie z pomocą różne szczegółowe dyscypliny naukowe, a wśród nich najnowsze osiągnięcia nauk medycznych, różne teorie psychologiczne, a nawet ostatnie odkrycia paleontologiczne. Ale prawdą jest też i to, że współczesny człowiek niewiele wie o swojej istocie, o tym skąd przyszedł, po co istnieje, ku czemu zmierza, kim tak naprawdę jest. Krótko mówiąc, brak mu wizji samego siebie, coraz częściej i intensywniej żyje „z dnia na dzień”, coraz bardziej skażony jest obezwładniającym go nihilizmem, coraz częściej kieruje się relatywizmem poznawczym i moralnym, coraz chętniej neguje istnienie obiektywnej prawdy i obiektywnego dobra, promuje zaś praktyczny materializm, konsumpcyjny utylitaryzm, prymitywny hedonizm i kosmopolityzm.

To wszystko nie sprzyja ani szukaniu, ani znalezieniu własnego sensu życia i sensu istnienia. Rodzi się więc pytanie: w czym upatrywać możliwości wyjścia z takiej sytuacji? Otóż wydaje się, że współczesny człowiek coraz bardziej staje przed koniecznością zbudowania w samym sobie solidnych fundamentów aksjologiczno-etycznych, aby móc podjąć próbę odnalezienia i określenia sensu swojego życia. Nie ułatwia tego zadania odchodzenie od przyczynowego ujęcia świata. Takie podejście nie sprzyja wyznaczaniu niezmiennych, stabilnych zadań wynikających z określonego „sensu życia”, gdyż sam sens wymaga nieustającej interpretacji, bowiem zmienia się świat, zaś człowiek w toku jego zmian zmienia samego siebie. Tymczasem, jak twierdzi K. Obuchowski:

sens życia, jako wartość nadrzędna naszych działań, jest właśnie czynnikiem zapewniającym elastyczność naszych zadań. Mając sens życia zrozumiały przez nas i dobrze ulokowany w zrozumiałym świecie, wiemy, po co podejmujemy działania, co jest dla nas ważne ostatecznie, a z czego łatwo możemy zrezygnować².

Należy zdać sobie sprawę, że usensowienie życia, a zarazem usensowienie świata, w którym człowiek żyje, postrzegane jest na różne sposoby i przyjmuje postać różnych paradygmatów socjologicznych. Funkcjonalizm zakłada, że człowiek, który ma poczucie sensu życia, to człowiek sprawny i akceptowany, który ma społeczne uznanie; radykalny strukturalizm przyjmuje, iż człowiek odczuwający sens życia, to taki, który jest zdolny do krytycznego odrzucenia świata i tworzenia nowego; humanizm z kolei uważa, że człowiek własny sens życia postrzega w szczęśliwości, samospelnieniu i samorealizacji; zaś podejście hermeneutyczne wskazuje na zrozumienie i błędzenie pośród różnych sensów³.

[3] Podstawową funkcję w określaniu sensu życia stanowi świat wartości. W budowaniu takiego fundamentu pomocna może być zasada nawiązująca do ła-

² *Sens życia – sens wychowania*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego i P. Zwierzchowskiego, Wers, Bydgoszcz 2001, s. 18.

³ Tamże, s. 29.

cińskiej sentencji – *sapere aude*, czyli „miej odwagę posługiwać się własnym rozumem”. To właśnie rozum, jako centralny ośrodek świadomości człowieka, wskazuje mu potrzebę kierowania się w życiu pryncypialnymi wartościami, do których należą: prawda, dobro i wolność. Każda z tych wartości ma swoją własną bytową strukturę i stanowi wyznacznik poszukiwania sensu życia każdego człowieka.

Prawda. Jak mówił wspomniany już ks. Józef Tischner, każdy człowiek ma prawo do prawdy, zaś prawda wymaga od człowieka określonej z góry postawy – postawy obiektywizmu, bezstronności, gotowości do wymierzania absolutnej sprawiedliwości widzianemu światu bez względu na cenę. Wiemy przecież, że człowiek z natury swej chce znać prawdę i posiada zdolność jej szukania. Ponadto prawda jest podstawą autentycznych relacji międzyludzkich. „Prawda – wypowiedziana na czas, komu trzeba i przez tego, kto ją posiada i ponosi za nią odpowiedzialność – uzdrowia”⁴. Na kanwie tej uniwersalnej wartości kształtują się inne, nazywane niekiedy naczelnymi wartościami, wśród których na szczególną uwagę zasługują: prawda, wierność, tolerancja, sprawiedliwość, a także te, które należą do świata wartości intelektualnych, jak: krytycyzm, racjonalność, poznawcza dociekliwość, otwartość i uczciwość, innowacyjność, kreatywność i inne.

Powyższe wartości stanowią punkt wyjścia dla poszukiwania i rozumienia sensu życia. Bez ich udziału człowiek nie jest w stanie podjąć próby poszukiwania sensu życia, nie jest też w stanie ukształtować w sobie jego indywidualnego poczucia. Truizmem jest twierdzenie, że prawda jako wartość uniwersalna „staje się” w coraz większym stopniu znaczącym czynnikiem zmian dokonujących się w człowieku, żyjącym w świecie, który u progu XXI wieku, jak nigdy dotąd, naznaczony jest chaosem aksjonormatywnym. Próbą wyjścia z niego jest budowanie świata opartego na prawdzie, dzięki czemu człowiek jest w stanie uchwycić jego sens i zarazem odkrywać sens swojego życia.

Prawda przeciwdziała i uwalnia człowieka z negatywnych postaw własnych, wśród których dominują dzisiaj takie, jak:

- egoizm, czyli kierowanie się w postępowaniu wyłącznie dobrem własnym,
- narcyzm, czyli samouwielbienie i bezkrytyczne akceptowanie siebie,
- nepotyzm, często połączony z korupcją, czyli faworyzowanie „swoich” w sytuacjach, kiedy ma się na coś wpływ, nierzadko dla korzyści osobistych i materialnych.

Prawda uwyrażniająca się w przestrzeni międzypodmiotowej nadaje życiu człowieka sens poprzez kształtowanie w nim takich właściwości, jak:

- altruizm, czyli bezinteresowne kierowanie się dobrem innych osób,
- *animal socialis utilitas*, czyli bycie istotą społecznie użyteczną,
- *ministerium ordinare*, czyli posługiwanie, służenie innym,
- *observantia rectitudo*, czyli przestrzeganie prawa i uczciwość w postępowaniu.

Bez docierania i ustawicznego odkrywania prawdy o sobie samym i o świecie otaczającym człowiek nie potrafi, nie jest w stanie dotrzeć do sensu własnego życia.

⁴ M. Foucault, *Historia seksualności*, Czytelnik, Warszawa 2000, s. 65.

Dobro. Dobro jest tym, czego wszyscy pożądamy i w imię czego człowiek działa. Dlatego we współczesnym świecie należy ludzi przede wszystkim uwrażliwić na dobro, zwłaszcza na dobro moralne. Samo użycie tu pojęcia „uwrażliwić moralnie” uświadamia nam wysubtelnienie ludzkiego świata uczuć, co może i powinno ułatwić człowiekowi odróżnianie dobra od zła. Trzeba w tym miejscu pewnie przywołać kantowski postulat zawarty w następującym imperatywie kategorycznym. Oto on: „postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w sobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”⁵. Stąd człowiek kierujący się dobrem moralnym w relacji z drugim człowiekiem wypełnia przestrzeń interpersonalną takimi wartościami, jak: nadzieja, miłość, ufność, współodczuwanie, zwłaszcza w cierpieniu i samotności. Zatem na pytanie: na co we współczesnym świecie należy człowieka przede wszystkim uwrażliwić moralnie, można odpowiedzieć podobnie jak to czyni Emmanuel Lévinas: na dobro Innego w jego inności.

Dobro, jedna z uniwersalnych wartości, jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Z jednej strony prostota tego pojęcia ośmiela człowieka do potraktowania go jako pewnej „oczywistości”, zaś z drugiej uświadamia całą jego złożoność. Arystoteles określał dobro jako „coś”, czego wszyscy pragną. Takie ujęcie pozwala na potraktowanie dobra w trzech aspektach, a mianowicie: metafizycznym (czym jest dobro), fizycznym (ze względu na rolę jaką pełni) oraz etycznym (jako poznanie i działanie człowieka).

Poszukiwanie i pocucie sensu życia przez człowieka nie jest i nie musi być wolne od tych trzech arystotelesowskich ujęć dobra. Holistycznym przejawem tak ujmowanego dobra jest próba umiejscowienia go w przestrzeni ludzkiego sensu życia. Dla człowieka postrzeganie sensu życia może dokonywać się w tych trzech wymiarach. Z jednej strony szuka on – mniej lub bardziej świadomie – odpowiedzi na pytanie dotyczące istoty dobra, z drugiej – używa go dla chronienia siebie, wreszcie z trzeciej – działa kierując się nim. Kierowanie się dobrem przyjmuje wymiar moralny, co pozwala, za wspomnianym filozofem, odróżnić dobro szlachetne, dobro użyteczne oraz dobro przyjemne.

Wolność. Wolność stanowi fundament ładu aksjologiczno-moralnego w poszukiwaniu sensu życia współczesnego człowieka. Rozpatrując tę wartość, możemy łatwo zauważyć jej migotliwy charakter, bowiem ileż to różnych znaczeń nadajemy obecnie tej kategorii, ukazując tym samym jej strukturę bytową. Mówimy przecież o „wolności prawdziwej” i „twórczej”, ale i o „wolności fałszywej” i „niszczycielskiej”; niekiedy ją przesadnie gloryfikujemy, zwłaszcza gdy mamy na myśli „wolność wzniosłą” czy „szlachetną”, bądź też ją piętnujemy, gdy mamy na myśli „wolność przewrotną” czy „rozpasaną”, „nikczemną”, a nawet „warcholską”. W gąszczu filozoficznych ujęć wolności mówi się o „wolności jako takiej”, którą „posiadamy” lub którą „sami jesteśmy”, wreszcie spotykamy i takie ujęcia, jak „wolność od czegoś lub kogoś” oraz „wolność ku czemuś”, zaś w pisarstwie naukowym Ericha Fromma

⁵ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, PWN, Warszawa 1971, s. 62.

spotykamy się z kategorią „ucieczka od wolności”, którą być może da się utożsamić z niezależnością⁶.

Nie ulega wątpliwości, że współczesny człowiek w poszukiwaniu sensu życia kierować się musi nie tylko prawdą i dobrem, ale także wolnością. Idzie tu o szczególnie rodzaj wolności, a mianowicie o wolność psychologiczną, którą należy rozumieć jako autonomiczną siłę człowieka wyrażającą się zdolnością do panowania nad samym sobą i otaczającym go światem.

Konsekwencją tak rozumianej wolności jest odpowiedzialność, którą człowiek bierze na siebie. Odpowiedzialny człowiek to przede wszystkim taki, który potrafi kierować się znanymi jemu normami postępowania, które sugerują przewidywane skutki⁷. Emmanuel Lévinas wręcz twierdzi, że odpowiedzialność jest tym, co ciąży jedynie na mnie i czego jako człowiek nie mogę odrzucić; ten ciężar jest najwyższą godnością człowieka.

[4] Wydaje się dość oczywiste, że współczesny człowiek, któremu przypadło żyć w coraz bardziej skomplikowanym świecie, jeśli podejmuje wysiłek w poszukiwaniu i określaniu sensu swojego życia, może to skutecznie uczynić poprzez ustawiczne docieranie do złożonego świata wartości, zwłaszcza tych, które aksjologicznie często określają wartościami uniwersalnymi, stanowiącymi centralny punkt odniesienia **człowieczeństwa**. Świat wartości, ku któremu człowiek się kieruje, jest niezwykle bogaty, niekiedy wydaje się być skomplikowany i bardzo złożony. Ale skądinąd wiemy, że bez odwołania się do wartości, świat, w którym żyjemy, staje się niezrozumiały, nierozpoznawalny dla człowieka, który w takim świecie nie tylko nie odnajdzie jego sensu, ale również nie odnajdzie i nie nada sensu swojemu indywidualnemu życiu. Taki świat, jak i sam człowiek stanie się pusty, pełen niepokoju i lęków. To świat pozbawiony ludzkiej dobroci i szacunku dla samego siebie i drugiego człowieka.

Nierzadko mówimy o takim świecie, że dotyka go chaos aksjologiczno-etyczny, że człowiek w takim świecie przeżywa głęboki kryzys moralny, który przyczynia się do jego degradacji.

Każdy człowiek, o ile chce i jest na tyle dojrzały, poszukując „własnego” sensu życia, który w jakimś znaczeniu ma wymiar subiektywny, nie może tego dokonać bez odwołania się do wartości, które są źródłem jego celów życiowych, a także norm i zasad postępowania. Pierwszą z nich jest zasada poszukiwania sensu życia odwołującego się do świata wartości. Zasada ta zawiera przesłanie, które odpowiada łacińskim sentencjom *habita tecum* lub *nosce te ipsum*. Poszukiwanie czy ustawiczne odkrywanie sensu życia dokonuje się na drodze „wnikania w siebie”, „poznawania samego siebie”, dzięki czemu docieramy do prawdy o sobie i o świecie, który nas otacza. Docieramy także do dobra szlachetnego, które „jest dobrem samym w sobie

⁶ Por.: T. Ślipko, *Trojaki oblicza wolności*, [w:] *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Wers, Bydgoszcz 1999, s. 9–15.

⁷ Por.: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.

bez uwikłania w dodatkowe cechy i motywy”, do dobra użytecznego, które „jest środkiem do osiągnięcia dobra jako głównego celu działania” oraz do dobra przyjemnego, które „jest tym osiągniętym dobrem, które wywołuje radość”⁸. Wreszcie „wnikanie w siebie” czy „poznawanie samego siebie” jest przejawem wolności psychologicznej, a więc autonomicznej siły człowieka, dzięki której dociera on do sensu swojego życia i rozumienia sensu swego istnienia.

Doświadczenie prawdy, dobra i wolności w samym sobie jest warunkiem doświadczenia własnego sensu życia i sensu istnienia w coraz bardziej skomplikowanym świecie pozwalającym człowiekowi zachować godność osobistą, która wynika z natury człowieczeństwa.

Values as determinants of the modern man's life sense

Abstract

Questioning the sense and senselessness of life is inherent to and unavoidable for any human being. Yet what has already been said on the sense of reality and the sense of human existence is gradually losing its force. As Albert Schweitzer said, the modern man lives in an atmosphere of a bazaar of values and ideas. It becomes a danger in a situation when man has more and more influence on the shape of the world. Although individuals gradually get to know more about themselves, there are still vast areas of shortage in self-knowledge. Such a situation does not facilitate the search for sense of life and existence. The foundation for establishing the sense of life is a system of values. The constituents of its structure, as described in the article, are truth, good, and freedom. Experiencing truth, good, and freedom is a prerequisite to a proper construction of one's life and one's sense of existence in an increasingly complicated world.

⁸ Por.: M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, B.R.J. NAVO, Warszawa 1997, s. 158.

Czesław Banach

Strategia i prognoza rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020 – zadania nauk pedagogicznych

Edukacja jest podstawowym prawem człowieka
oraz uniwersalną wartością. [...]
Za edukację jest odpowiedzialne całe społeczeństwo.

Raport UNESCO pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*

Inwestowanie w edukację jest staraniem się o rozwój i przyszłość oraz kreowaniem kapitału ludzkiego. Edukacja wiąże się ściśle z jakością człowieka oraz wyzwaniami globalizacji i integracji europejskiej, a przede wszystkim transformacji ustrojowej.

Europa i Polska przeżywają obecnie wielkie procesy transformacji integracji europejskiej i globalizacji współczesnego świata.

Żyjemy w okresie potężnych wyzwań i problemów narodowych, regionalnych i globalnych. Te wyzwania i zadania oraz ogrom informacji prowadzą do „zmęczenia” ludzi i powstania poczucia niepewności i zagrożenia. Dotyczy to również edukacji.

Edukacja w Europie i Polsce wobec wyzwań i zadań

Raport UNESCO pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* wymienia cztery filary edukacji: „Uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobywać narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie, [...]; uczyć się, aby być”¹.

Edukacja jest budowaniem świata rzeczywistości duchowej i materialnej, dlatego powinna być mądrym i zbiorowym obowiązkiem oraz poważnym sprzeciwem wobec wielu antywartości, a także negatywnych zjawisk i zagrożeń ludzkiego bytu.

Rada Europejska przyjęła w 2002 roku program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji w takich dziedzinach, jak: wzrost gospodarczy, konkurencyjność i dynamizm, społeczeństwo wiedzy, zwiększenie możliwości za-

¹ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO, pod przew. J. Delorsa, tłum. W. Rabczuk, SOP, Warszawa 1998, s. 85.

trudnienia, zapobieganie marginalizacji społecznej i aktywne postawy obywatelskie, polityka regionalna, globalizacja i światowa konkurencja, rozszerzenie Unii Europejskiej, demografia².

W Europie dąży się do uelastycznienia i modernizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, zdobywania umiejętności, wiedzy i kształtowania postaw kreatywnych i aktywnych oraz posługiwania się nowoczesnymi technikami informatycznymi. Umacnia się związki szkoły i systemu edukacji ze zmieniającym się rynkiem pracy oraz przedsiębiorstwami i instytucjami poradnictwa zawodowego. Rozwija się powszechną opiekę przedszkolną. Priorytetowym zadaniem jest wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży i dorosłych oraz łączenie teorii z kształtowaniem umiejętności i kompetencji. Strategicznym celem jest modernizacja edukacji nauczycielskiej i wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zbliżenie systemów edukacji następuje w Europie przez przyjmowanie priorytetów w dziedzinie edukacji: równości szans edukacyjnych, poprawy jakości kształcenia, europejskiego ideału wychowania i wspólnych wartości cywilizacji europejskiej.

Strategia rozwoju systemu edukacji w Polsce do roku 2020 i kierunki działań

Reforma systemu edukacji z 1998 r. ma być drogą do osiągnięcia trzech głównych celów:

- podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównania szans edukacyjnych,
- sprzyjania poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia³.

W realizacji reformy edukacji występuje wiele zagrożeń. Brakuje kompleksowego i długofalowego programu rozwoju całego systemu edukacji, który powinien wykorzystać prace Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN i Rządowego Centrum Studiów Strategicznych oraz dokumenty Komisji Europejskiej z 2003 roku pt. *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*⁴ oraz *Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy*.

Dekada lat 90., mimo wielu pozytywnych dokonań w systemie edukacji przyniosła również wiele zagrożeń i oznak regresu. Dynamiczny ilościowy rozwój kształcenia na szczeblu średnim i wyższym nie może przesłaniać nam niezadowalającego stanu jego jakości.

² *Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy*, Komisja Wspólnot Europejskich, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Bruksela–Warszawa 2003, s. 5–10.

³ MEN, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998, s. 10.

⁴ *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Luksemburg 2002, Warszawa 2003.

W opracowanej przez MENiS w 2003 r. *Strategii Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012*⁵ wyróżniono kluczowe zagadnienia i cele strategiczne:

– kluczowe zagadnienia są: edukacja młodzieży; zatrudnienie; uczestnictwo młodzieży w życiu publicznym; czas wolny; kultura, sport i turystyka oraz zdrowie i profilaktyka,

– cele strategiczne: tworzenie i wyrównywanie szans dla rozwoju własnej aktywności młodego pokolenia; przeciwdziałanie marginalizacji młodego pokolenia; rozwijanie międzynarodowej współpracy młodzieży; zbudowanie systemu informacji młodzieżowej oraz kształcenie i doskonalenie zawodowe dorosłych.

Podstawowym celem strategicznym państwa jest dążenie do coraz wyższej jakości i powszechności kształcenia. Współczynnik skolaryzacji w szkołach średnich kształcących młodzież w wieku 15–18 lat, w roku szkolnym 2000/2001 wynosił 90,1%. [...] Największy wzrost współczynników skolaryzacji ma miejsce w przypadku szkół wyższych⁶.

Inne cele edukacji młodzieży to: poprawa jakości kształcenia w szkołach wiejskich i szkołach zawodowych; upowszechnienie nauczania języków obcych; przygotowanie młodzieży do dorosłego życia, a szczególnie do życia zawodowego; zwiększenie możliwości dostępu do wyższych szczebli kształcenia dla młodzieży wiejskiej; tworzenie warunków do kształcenia ustawicznego; zwiększenie możliwości uprawiania sportu w szkołach i dbałość o rozwój fizyczny młodzieży.

Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, przyjęta przez Radę Ministrów w 2003 r., wyznacza kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego. Stwierdza się w niej: „Liczba osób doksztalcających się średniorocznie w Polsce [...] wynosi 1,2–1,5 mln osób, czyli od 8% do 10% pracujących w gospodarce. [...] w krajach UE [...] korzysta ok. 20% pracujących”⁷.

Realizacja trzech głównych celów reformy edukacji jest procesem i działaniem wielowarstwowym, wymagającym odpowiednich nakładów finansowych, a także zintegrowanych działań wszystkich podmiotów edukacji.

W realizacji pierwszego celu reformy edukacji – podnoszeniu poziomu edukacji społeczeństwa – osiągnięto już w latach 90. wskaźniki ilościowe bliskie krajom UE. Stało się możliwe już obecnie objęcie ok. 75–80% młodzieży w wieku szkoły średniej kształceniem kończonym maturą oraz osiągnięcie wskaźnika skolaryzacji na poziomie szkoły wyższej w granicach 45–50%. Czterokrotny wzrost wskaźnika skolaryzacji 19-latków objętych kształceniem w wyższych uczelniach w latach 1990–2003 spowodował jednak znaczne obniżenie wymagań i poziomu absolwentów.

W realizacji drugiego celu reformy – wyrównywania startu i szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych – należy zwiększać procentowy udział dzieci w wychowaniu przedszkolnym, obniżyć wiek obowiązku szkolnego do 6 lat oraz wyrównywać szanse edukacyjne już w przedszkolu i szkole podstawowej. W latach

⁵ *Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012*, MENiS, Warszawa 2003.

⁶ Tamże, s. 5.

⁷ *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, MENiS, Warszawa 2003.

1999–2005 zmniejszy się o 1150 tys. liczba dzieci i młodzieży w wieku przedszkolnym i szkolnym, a po wzroście do 2004 r. liczby młodzieży kandydującej do szkół wyższych zacznie ona od 2005 r. znacznie maleć.

W realizacji trzeciego celu reformy – sprzyjaniu poprawie jakości edukacji – należy ustabilizować prace nad programami i planami nauczania oraz rynkiem podręczników szkolnych, a także nad zbudowaniem komplementarnego systemu i formowaniem systemu edukacji nauczycieli.

Konferencja Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN i IBE MEN na temat „Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym” (1998)⁸ wskazała na to, że reforma systemu edukacji powinna skupiać się: na aksjologicznych aspektach edukacji; przeciwdziałaniu nieefektywnym i konserwatywnym praktykom pedagogicznym, społecznym i ekonomicznym; zapewnieniu odpowiednich sił, środków oraz monitorowaniu jej przebiegu i ocenianiu efektów.

Przy opracowywaniu strategii i programu reformowania edukacji należy uwzględnić wielorakie uwarunkowania, a wśród nich:

- ustrojowo-polityczne, z których wynikają ideały, wartości i wzory wychowawcze;
- naukowe – jako wyznaczające wartości, postawy i umiejętności oraz kanony i treści programowe, a także standardy osiągnięć egzaminacyjnych,

- demograficzne, które wskazują na to, że w latach 1999–2015 liczba dzieci w wieku 7–18 lat zmniejszy się z 7274 tys. w roku 1999 do 4734 tys. w 2015 roku.

W latach 1999–2005 liczba uczniów w szkołach podstawowych zmniejszy się z 3,9 mln do 2,7 mln, a do roku 2015 wzrośnie do 3,4 mln, zaś gimnazja powinny przyjąć w roku 2015 ok. 1,5 mln. W grupie wiekowej 16–18 lat w latach 2000–2020 liczba młodzieży zmniejszy się z 2054 tys. do 1155 tys., zaś w grupie 19–24 lat z 3857 tys. do 2325 tys. (tabela 1, 2),

- materialno-ekonomiczne;
- historyczno-narodowe oraz stan świadomości społecznej i edukacyjnej;
- organizację badań edukacyjnych;
- kadrowe.

Integralną częścią *Strategii rozwoju Polski do roku 2020*⁹ Komitetu Prognoz PAN jest *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020* autorstwa C. Kupisiewicza i C. Banacha¹⁰. Składa się ona z następujących części:

1. Główne rodzaje i kierunki zmian gospodarczych, społecznych i kulturalnych w krajach rozwiniętych.

2. Zadania dla edukacji wynikające z zachodzących obecnie zmian w świecie.

⁸ *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1999.

⁹ *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2001, .

¹⁰ C. Kupisiewicz, C. Banach, *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, [w:] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, t. II, *Studia eksperckie na temat 20-lecia 2001–2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2000 (Skrót *Strategii* został opublikowany w „Nowe w Szkole” 2000/2001, nr 2, w „Nowej Szkole” 2000, nr 2, w „Roczniku Pedagogicznym” 2000, t. 23).

Wiek	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
7-9	1577	1527	1463	1385	1322	1257	1221	1177	1144	1135	1141	1152	1161	1169	1187	1217	1257
10-12	1717	1661	1622	1575	1525	1461	1383	1321	1256	1220	1176	1144	1134	1140	1151	1161	1168
7-12	3294	3187	3085	2960	2960	2719	2604	2498	2401	2355	2316	2296	2295	2308	2338	2377	2425
13-15	1955	1865	1781	1714	1714	1619	1572	1522	1459	1381	1319	1254	1218	1174	1142	1132	1138
16-18	2025	2054	2030	1950	1960	1775	1708	1653	1614	1567	1518	1455	1377	1315	1250	1214	1170
7-18	7274	7106	6896	6623	6623	6113	5884	5672	5474	5304	5153	5005	4890	4797	4731	4724	4734

Tabela 1. Przewidywana liczba dzieci i młodzieży w wieku 7–18 lat do roku 2015 – kraj

Źródło: *Zmiany demograficzne w populacji szkolnej oraz przewidywane liczby uczniów*, oprac. I. Stępniewski, CODN, Warszawa 2000.

Grupy wieku	2000	2010	2020
3-6 (przedszkolna)	1 731	1 606	1 792
7-12 (szkoła podstawowa)	3 187	2 296	2 705
13-15 (gimnazjum)	1 865	1 254	1 214
16-18 (szkolnictwo ponadgimnazjalne)	2 054	1 455	1 155
19-24 (szkoły wyższe i pomaturalne)	3 857	3 367	2 325

Tabela 2. Przewidywana liczba dzieci i młodzieży do roku 2020 – kraj

Źródło: J.Z. Holzer, R. Serek, *Sytuacja demograficzna świata i Polski w okresie do roku 2020*, [w:] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, t. 1. *Diagnoza ogólnych uwarunkowań rozwojowych*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2000, s. 20.

3. Obecne systemy edukacji a edukacyjne wyzwania współczesności.
4. Kierunki przebudowy systemu edukacji w Polsce.
5. Założenia rozwoju edukacji do roku 2020.
6. Wnioski co do kierunków działań w pięciu obszarach zadań.

Oto najważniejsze fragmenty „Wniosków co do kierunków działań” (nie publikowane w czasopismach edukacyjnych w 2000 roku):

Zakładając, że Polska powinna możliwie szybko osiągnąć edukacyjne standardy europejskie z przełomu XX i XXI wieku, trzeba aby:

1. wyrównać start szkolny oraz szanse edukacyjne dzieci i młodzieży, poczynając od wychowania przedszkolnego, poprzez kształcenie na poziomie maturalnym, a kończąc na studiach wyższych;
2. znacznie powiększyć liczbę osób dysponujących wykształceniem średnim i wyższym [...];
3. podnieść poziom kompetencji zawodowych sporej grupy nauczycieli niedostatecznie przygotowanych [...];
4. rozbudować szkolną infrastrukturę, przede wszystkim na wsi, a także przywrócić do życia wiele spośród zlikwidowanych po roku 1989 przed- i pozaszkolnych placówek oświatowo-wychowawczych oraz zajęć pozalekcyjnych;
5. przeprowadzić korektę reformy szkolnej z 1998 roku, kładąc [...] nacisk na restytucję socjalnych funkcji szkoły.

W dążeniu do wyrównywania startu szkolnego oraz szans edukacyjnych dzieci i młodzieży:

1. obniżenie wieku inicjacji szkolnej z siedmiu do sześciu lat przy równoczesnym skierowaniu do przedszkolnej klasy zerowej dzieci pięcioletnich [...];
2. tworzenie w zasięgu pieszego dostępu klas nauczania początkowego, łączonych ewentualnie ze względów demograficznych z placówkami wychowania przedszkolnego [...];
3. restytucja zajęć pozalekcyjnych oraz funkcji opiekuńczo-wychowawczych, zdrowotnych i kulturalnych szkoły, a także pozaszkolnych placówek oświatowych [...].

W upowszechnianiu kształcenia na poziomie średnim i wyższym, łącznie z kształceniem ustawicznym i zdalnym, należałoby:

1. eksponować w kształceniu gimnazjalnym funkcję orientującą, dzięki czemu można by rozpoznawać i rozwijać uzdolnienia i zainteresowania uczniów, co z kolei pozwalałoby racjonalnie kierować ich drogami szkolnymi;
2. w kształceniu licealnym przywiązywać istotne znaczenie do funkcji specjalizacyjnej, przyjmując za kryterium podziału składających się na to kształcenie profili czy specjalizacji kierunkowych główne rodzaje ludzkiej pracy, [...];
3. powiększyć rekrutację na studia stacjonarne w publicznych szkołach wyższych, zapewniając im środki na rozbudowę infrastruktury, badania naukowe i kształcenie kadr, [...];
4. uruchomić publiczne studia wyższe o charakterze zdalnym, szeroko dostępne dla osób pragnących podnosić swoje kwalifikacje w czasie pracy zawodowej, a także dla pozostałych osób zainteresowanych tzw. kształceniem bezinteresownym [...];

5. wspomagać rozwój wyższego szkolnictwa niepublicznego, dbając zarazem o to, aby reprezentowało ono możliwie wysoki poziom.

W podnoszeniu jakości zinstytucjonalizowanego kształcenia i wychowania trzeba by:

1. zreformować obecny system kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli [...];

a) ulepszyć pod względem programowym i metodycznym tzw. kształcenie wstępne nauczycieli [...];

b) poprawić warunki pracy i płacy nauczycieli i innych pracowników oświatowych;

2. zakończyć [...] reformę planów i programów nauczania oraz uporządkować rynek podręczników szkolnych [...];

3. kontynuować prace nad zbudowaniem systemu zobiektywizowanej oceny wyników nauczania i wychowania w skali zarówno poszczególnych szkół, jak i szerszej, łącznie z ogólnokrajową;

4. zapewnić lokalnym władzom szkolnym środki niezbędne dla racjonalnego funkcjonowania podległych im szkół oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych i kulturalnych [...].

W działaniach na rzecz korekty reformy szkolnej MEN z 1989 roku należałoby rozstrzygnąć sprawę wieku rozpoczynania nauki szkolnej przez dzieci, uznać okres edukacji przed- i wczesnoszkolnej za główny teren egalitaryzacji startu szkolnego i szans edukacyjnych dzieci, nakierować działalność gimnazjum na zabiegi orientujące, [...].

Gdy chodzi o sprawy kadrowe, infrastrukturalne, organizacyjne i finansowe, to wymagają one:

– pozyskania dla reformy większości nauczycieli, m.in. poprzez lepsze ich przygotowanie do realizacji wynikających z niej zadań;

– przygotowanie infrastruktury odpowiadającej poszczególnym szczeblom reformowanego systemu szkolnictwa;

– przystosowanie sieci szkół podstawowych do faktycznych potrzeb społeczności lokalnych, z uwzględnieniem celowości utrzymania wielu szkół wiejskich, a sieci średnich szkół zawodowych do wymogów lokalnych rynków pracy;

– zorganizowanie sprawnego systemu dowożenia do szkół, przy równoczesnej rozbudowie placówek znajdujących się w zasięgu pieszego dostępu dla dzieci najmłodszych;

– przeznaczenie na oświatę, szkolnictwo wyższe i naukę z budżetu państwa [...] kwot niezbędnych dla ich prawidłowego funkcjonowania¹¹.

Celem strategicznym reformy systemu edukacji w Polsce jest osiągnięcie standardów edukacyjnych Unii Europejskiej, co nie będzie możliwe, jeśli na oświatę i szkolnictwo wyższe przeznaczać się będzie mniej aniżeli około 6% PKB w najbliższych latach i ok. 7–8% w perspektywie lat 2015–2020 (łącznie ze środków budżetowych i pozabudżetowych), a także jeśli nie usunie się różnych obszarów zagrożeń edukacyjnych.

¹¹ Tamże, s. 238–241.

Priorytetowe problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015

Na konferencji naukowej u Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w 2002 r. poświęconej „Strategii dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004–2015” przedstawiłem wspólnie z Prof. Antonim Rajkiewiczem referat pt. „Najpilniejsze potrzeby do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015”¹².

Koncentrują się one w następujących dziedzinach:

1. Zadania edukacji w społeczeństwie informacyjnym

Strategicznym celem edukacji jest przygotowanie uczących się do życia i zawodowego funkcjonowania w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym. Jedną z cech społeczeństwa informacyjnego jest powstawanie „technologii intelektualnych” jako podstawy podejmowania decyzji politycznych i społecznych.

Spółeczeństwo informacyjne i wychowujące powinno być zorientowane na wartości i człowieka z uwzględnieniem prymatu kategorii „być”. Dlatego tak istotny staje się problem informatycznego przygotowania nauczycieli, uczniów i studentów do samokształcenia i uczestniczenia w procesie edukacji obejmującej całe życie. Zagadnienie kształcenia informatycznego powinno być postrzegane w kontekście wchodzącej obecnie do programów szkolnych edukacji medialnej. Kształcenie od informacji do wiedzy i ku mądrości – staje się obecnie zadaniem kluczowym. Zapewnić należy wielostronny rozwój ludzi oraz umożliwić racjonalne uporządkowanie relacji między kulturą obrazu a kulturą słowa drukowanego. Polska ma wiele do zrobienia w zakresie podłączenia wszystkich szkół do Internetu, wyposażenia w multimedia oraz wyszkolenia kadr nauczycielskich w tej dziedzinie. Należy w najbliższych latach przygotować wszystkich nauczycieli do nauczania z wykorzystaniem nowoczesnych technik informacyjnych.

2. Rola i zadania edukacji w okresie integracji Polski z Unią Europejską

Otwieranie się na Europę i świat jest możliwe przez poszerzanie nauki języków obcych, pogłębianie wiedzy o historii, geografii, gospodarce oraz kulturze i życiu narodów i państw. Obowiązkowe nauczanie dwóch języków obcych na różnych szczeblach edukacji wymaga już dziś przygotowania odpowiedniej liczby nauczycieli oraz podnoszenia jakości tego kształcenia.

W prowadzonej edukacji europejskiej powinniśmy ukazywać szanse wynikające z integracji, ale także potrzebę walki ze zjawiskami separatyzmu, nacjonalizmu, fundamentalizmu religijnego i politycznego, ksenofobii i rasizmu. Edukacja europejska powinna obejmować nie tylko informowanie i nauczanie o Unii Europejskiej, ale przede wszystkim poznawanie zagadnień związanych z życiem społecznym, ochroną praw człowieka, praktyką demokracji, sprawami cywilizacji europejskiej, a także problemami mobilności zawodowej i przestrzennej ludzi.

¹² C. Banach, A. Rajkiewicz, *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*, [w:] *Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004–2015*, Kancelaria Prezydenta, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2002.

3. Edukacja a gospodarka i rynek pracy

Transformacja gospodarcza w Polsce, restrukturyzacja wielu gałęzi produkcji i usług oraz zanikanie tradycyjnych i pojawianie się nowych zawodów, a także przemieszczanie się ludności czynnej zawodowo, przede wszystkim do sfery usług, wymaga mobilności zawodowej i zmiany kwalifikacji. Uzasadnione jest więc wydłużanie kształcenia ogólnokształcącego i zbliżanie kształcenia ogólnego i zawodowego oraz różnorodność dróg kształcenia absolwentów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Kształcenie zawodowe przesuwa się na coraz wyższe szczeble edukacji. W latach 2001–2005 nastąpi w Polsce szczytowy 3,3-milionowy przyrost zasobów pracy, to będzie 1/3 całego przyrostu w Europie.

Planowanie długofalowe w systemie edukacji i polityce zatrudnienia powinno wynikać ze strategii rozwoju Polski, z prognoz demograficznych oraz rozwoju, gospodarki, a planowanie sieci szkolnictwa, kierunków i wielkości kształcenia powinno być związane ze zmieniającym się rynkiem pracy. Także czas wolny staje się rosnącym wyzwaniem i zadaniem edukacyjnym i społecznym.

4. System edukacji nauczycielskiej i status zawodowy nauczyciela

Jest to kluczowy problem polityki edukacyjnej, warunkujący efektywną realizację poprzednich trzech dziedzin. Już 87% nauczycieli legitymuje się wykształceniem wyższym. Dziesiątki tysięcy zdobywa nowe kwalifikacje i specjalności oraz stopnie awansu zawodowego. Edukacja nauczycieli powinna być strategicznym kierunkiem działań w polityce edukacyjnej.

Szacuje się, że w latach 2000–2006 liczba pełnozatrudnionych nauczycieli zmniejszy się z o 90 tys. osób¹³.

W roku akademickim 1999/2000 na kierunkach pedagogicznych i kształcenia nauczycieli studiowało we wszystkich szkołach wyższych 157 tys. studentów. Do tej pory zatrudniano rocznie 5–7 tys. nowych nauczycieli. Prognozuje się, że dopiero po roku 2006 będziemy potrzebować rocznie ok. 10 tys. nauczycieli dwuprzedmiotowców, władających językiem obcym i posługujących się nowymi technikami informatycznymi.

5. Wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży i dorosłych w systemie edukacji i w polityce społecznej poprzez usuwanie hamulców w zwiększaniu szans oraz poprawę jakości pracy szkół, uczelni i edukacji ustawicznej, a także systemu poradnictwa wychowawczego i zawodowego. Piszą na ten temat: M.J. Szymański¹⁴, Z. Kwieciński¹⁵, R. Borowicz i inni.

6. Zapewnienie odpowiednich funduszy i nakładów państwa i społeczeństwa na edukację i wzrost jej udziału w PKB.

¹³ *Nauczyciele w roku szkolnym 2000/01*, oprac. I. Stępniewski, CODN, Warszawa 2001, s. 236.

¹⁴ M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wyd. Nauk. AP, Kraków 2001.

¹⁵ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia z pedagogii pogranicza*, Edytor, Toruń–Poznań–Olsztyn 2000.

Zadania nauk pedagogicznych

Wśród wielu funkcji badań pedagogicznych szczególnego znaczenia nabiera funkcja prognostyczna, ponieważ system edukacji powinien być reformowany w wyniku myślenia i planowania kompleksowego, długofalowego, wariantowego, antycypacyjnego oraz przygotowania człowieka do zmian we wszystkich obszarach życia i aktywności.

Jej podstawą powinny być wspólne wartości cywilizacji europejskiej oraz europejski ideał wychowania, a także wyzwania teraźniejszości i przyszłości. Poszerzają się obszary i zadania badań pedagogicznych, ponieważ obejmują edukację szkolną, równoległą (nieszkolną) i ustawiczną.

Nauki pedagogiczne i inne nauki społeczne wyróżniają następujące obszary programów polityki edukacyjnej: ogólna filozofia edukacyjna i priorytety edukacyjne, podstawy programowe, programy nauczania i podręczniki szkolne, kształtowanie ustroju szkolnego i jego sieci, organizacja i zarządzanie szkolnictwem, finansowanie szkolnictwa, polityka kadrowa, kształcenie i doskonalenie nauczycieli, mechanizmy, sposoby analizy i mierzenia osiągniętych efektów kształcenia i wychowania oraz określenie zagrożeń i zaniedbanych obszarów edukacji.

W badaniach pedagogicznych występują dwie płaszczyzny: zewnętrzna i wewnętrzna.

W płaszczyźnie zewnętrznej należy uwzględnić sfery: socjalną, kulturalną, społeczno-polityczną i ekonomiczną. W płaszczyźnie wewnętrznej sfery: organizacji badań, kształcenia, doskonalenia, rozwoju i funkcjonowania nauczycieli, dydaktyczno-wychowawczą, opiekuńczo-wychowawczą oraz edukacji jako systemu organizacyjnego i środowiska społecznego.

Zachodzi więc konieczność opracowania długofalowej koncepcji badań i skoncentrowania ich na zadaniach priorytetowych. Powinno to być rezultatem współpracy MENiS, KNP PAN, PTP, Komitetu Prognoz PAN.

Najtrudniejszymi sprawami w realizacji reform edukacyjnych są:

- zdobywanie odpowiednich funduszy z budżetu centralnego, od władz lokalnych i z innych źródeł pozabudżetowych;
- realizacja modelu systemowej, całościowej reformy;
- kształcenie i doskonalenie nauczycieli, adekwatne do nowych wyzwań, celów i zadań reformy programowo-metodycznej, a także kultury pedagogicznej;
- nadmierne poszerzenie się orientacji komercyjnej i wolnorynkowej w szkole i pozaszkolnej edukacji;
- uzyskanie społecznej aprobaty dla celów, zadań i metod realizacji reformy.

Potrzebna jest wizja edukacji i program długofalowy, który nie może być tylko dziełem administracji, ale wynikiem zespolonych negocjacji i decyzji władz państwowych przy inspirującej roli środowisk naukowych i szerokiej konsultacji ze związkami zawodowymi nauczycieli. Punktem wyjścia takiego programu mogą być opracowania Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN oraz

Rządowego Centrum Studiów Strategicznych, a także dokumenty edukacyjne Unii Europejskiej.

Politykę edukacyjną powinny cechować: otwartość, kompleksowość, perspektywiczność, nowatorstwo i realizm oraz samorządność i współdziałanie różnych podmiotów edukacji.

W Polsce obserwuje się niezadowalający udział i wykorzystanie nauk pedagogicznych w wypracowaniu koncepcji reform szkolnych, czego dowodem jest niedocenianie raportów edukacyjnych oraz innych ekspertyz, a także wyników badań pedagogicznych.

Ważne jest więc określenie i przestrzeganie relacji badań i eksperymentów pedagogicznych do systemu planowania, kierowania i zarządzania szkolnictwem.

Reforma systemu edukacji nie może być ograniczona tylko do szkoły i uczelni, ale powinna obejmować także edukację równoległą (nieszkolną), całą sieć edukacji dorosłych, a szczególnie media.

Zmiany w systemie edukacji wyznaczone są przez:

- jakość planowanych reform i ich akceptację społeczną przez konsultacje i negocjacje,
- dobrą organizację i funkcjonowanie systemu kierowania i zarządzania oraz finansowania edukacji,
- organizowanie i efektywne upowszechnianie oraz wykorzystanie w szkołach i uczelniach oraz placówkach oświatowo-wychowawczych wyników badań.

Dotychczasowe rozważania prowadzą do odpowiedzi na pytanie – jakie cechy i tendencje powinny stanowić treść docelowego modelu systemu edukacji. Powinien on obejmować:

1. Obowiązkowe kształcenie 12-letnie.
2. Upowszechnione wychowanie przedszkolne i rozpoczynanie nauki w szkole przez dzieci w wieku 6 lat.
3. Integrację procesu dydaktyczno-wychowawczego z procesami współczesnej cywilizacji oraz nowoczesnymi środkami komunikacji.
4. Kształcenie zawodowe i aplikację do zawodu, która będzie się przesuwac wraz z latami nauki, a także poza system szkolnictwa do organizacji i instytucji kształcenia ustawicznego.
5. Wiodącą rolę w programach i planach kształcenia obok języka polskiego i matematyki zajmą informatyka i nauka języków obcych.
6. Szkoły i uczelnie – jako główne ogniwa reformy systemu edukacji oraz systemy organizacyjne i środowiska społeczno-pedagogiczne, które będą kształtować humanistyczny świat wartości i postawy wielostronnej aktywności oraz kompetencje, a zmniejszać zakres wiedzy encyklopedycznej i pamięciowej. Będą także współdziałały z organizacjami oświaty równoległej i ustawicznej.
7. Utrzymanie dwupoziomowego systemu kształcenia na szczeblu wyższym, pierwszym – obliczonym na podjęcie pracy zawodowej, drugim – na przygotowanie do pracy naukowej i kierowniczej.

8. Specjalne mechanizmy oraz środki korygujące i wyrównujące szanse edukacyjne młodzieży i dorosłych.

Wnioski końcowe

1. Kształtowanie strategii rozwoju edukacji i jej reformowanie należy do przedsięwzięć długookresowych i najważniejszych społecznie oraz najtrudniejszych i kosztownych, ale koniecznych i opłacalnych. Edukacja i nauka pozwalają lepiej zrozumieć świat oraz sprzyjają rozwiązywaniu różnych problemów narodowych, europejskich i globalnych, a także przygotowaniu ludzi do racjonalnego korzystania z cywilizacji i świadomego uczestnictwa w jej rozwoju.

2. Za zasadnicze idee edukacyjne należy przyjąć: „rozumieć świat – kierować sobą” i „uczenie się przez całe życie” oraz nieograniczanie reformy systemu edukacji tylko do szkoły i uczelni.

3. Podstawą strategii polityki edukacyjnej powinny być przede wszystkim wspólne wartości cywilizacji europejskiej, którymi są według raportu *Edukacja dla Europy*: „prawa człowieka (godność osoby ludzkiej), podstawowe swobody, demokratyczna prawomocność, pokój i odrzucanie przemocy, poszanowanie innych ludzi, solidarność międzyludzka [...], rozwój zrównoważony, równość szans, zasady myślenia racjonalnego, ochrona ekosystemu, odpowiedzialność jednostkowa”¹⁶.

4. Wraz z całym społeczeństwem europejskim wchodzimy w okres głębokich przemian mających charakter wyzwań globalnych i kształtujących się społeczeństw informacyjnych, zaskakujących wydarzeń naukowych i społecznych, a także niepewności i zagrożeń. Dlatego reformowaniu edukacji powinno towarzyszyć jasne określenie i realizowanie zadań trzech kompleksów edukacyjnych: badań i eksperymentów pedagogicznych, praktycznej działalności nauczycielskiej oraz systemu kierowania i zarządzania szkolnictwem.

5. Obecny okres w rozwoju Polski wymaga opracowania strategii i programu edukacji do roku 2020.

6. Należy opracować wieloletni program wzrostu nakładów i racjonalności organizacji systemu edukacji oraz zdobywania środków, w tym także pozabudżetowych. Nie można godzić się na udział oświaty w PKB ok. 3,2%, a na szkolnictwo wyższe ok. 0,84%, podczas gdy Raport Komisji Europejskiej pt. *Edukacja dla Europy* postuluje: „Europa powinna popierać ideę, iż wydatki na edukację – które dziś stanowią 6% PKB – powinny osiągnąć w ciągu następnych 10 lat przeciętnie 8%”¹⁷.

7. Szczególną rolę w reformie systemu edukacji odgrywają szkoła i uczelnia jako podstawowe ogniwa i systemy organizacyjne oraz środowiska społeczno-pe-

¹⁶ *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, tłum. I. Wojnar i J. Kubin, ELIPSA, Warszawa 1999, s. 16–17.

¹⁷ Tamże.

dagogiczne. Niestety, mają one, obok cech pozytywnych, także wiele negatywnych. Słabo kształtują świat wartości i postawy uczących.

8. Czynniki przemian edukacyjnych i społecznych w Polsce do roku 2020 powinny być:

- koncentracja na kulturze ogólnej oraz realizacja wartości cywilizacji europejskiej,
- rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolności do efektywności ekonomicznej,
- strategia „uczenia się przez całe życie”,
- uznanie edukacji za narodowy priorytet.

9. Projekty reformy systemu edukacji MENiS oraz *Strategia rozwoju Polski do roku 2020* Komitetu Prognoz PAN, a także strategia RCSS *Polska 2025* zakładają zapewnienie skolaryzacji na poziomie maturalnego kształcenia średniego dla ok. 80% populacji z każdego rocznika, a na poziomie studiów wyższych dla ok. 40–50% populacji w wieku 19–24 lat. Takie wskaźniki skolaryzacji zostały już osiągnięte. Dlatego hierarchia celów rozwojowych i wartości humanistycznych powinna być ważnym narzędziem kształtowania aspiracji ludzi – w sensie ilościowym, ale także jakościowym – szans ich realizacji.

* * *

Edukacja w społeczeństwie przechodzącym trudne procesy transformacji ustrojowej i uczestniczącym w integracji europejskiej jest ważną inwestycją społeczną, gospodarczą i polityczną. Skutki reformowania edukacji będą dotyczyć bezpośrednio co czwartego Polaka.

W programowaniu rozwoju edukacji należy odwoływać się do badań nauk o wychowaniu, raportów i dokumentów edukacyjnych UNESCO, Komisji Europejskiej oraz prac prognostycznych prowadzonych w ośrodkach studiów nad przyszłością.

Inwestowanie w edukację jest najlepszym sposobem przygotowania ludzi do spotkania z teraźniejszością i przyszłością, a także rozbudzenia krytyczno-twórczego poszukiwania innowacji i ich realizacji.

Reformie systemu edukacji w Polsce potrzebne są postawy odważne, realistyczne i umiarkowane optymistyczne oraz świadomość zadań i szans, ale także trudności i barier. Dlatego potrzebna jest współpraca ponad podziałami politycznymi. Z. Kwieciński stwierdza: „Edukacja jest wielką nadzieją współczesności, ale jest ogromnie zagrożona, napelniona wewnętrznymi sprzecznościami i niedoceniona”¹⁸.

Strategiczną rolę polityki edukacyjnej i prognozy rozwoju edukacji w Polsce określają dwa konteksty: wewnętrzny – związany z reformą edukacji rozpoczętą w 1999 r. oraz zewnętrzny – związany z procesami integracji Polski z Unią Europejską i globalizacją świata.

Pamiętajmy o stwierdzeniu Federico Mayora: „Edukacja dla wszystkich w ciągu całego życia stanie się jedną z podstawowych wytycznych umowy kulturalnej. Jest

¹⁸ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby...*, s. 84.

to ogromne wyzwanie, które musi się zamienić w wielki program XXI wieku [...] obywatelskiego nauczania i rzeczywistej równości szans dla wszystkich”¹⁹.

Strategy and forecast for Polish education until 2020 – tasks for pedagogical sciences

Abstract

The author of the article presents the strategy of development for Polish education, accepted by the “Poland 2000 Plus” Forecast Committee, affiliated with the Presidium of PAN (the Polish Academy of Sciences), in comparison to international reports. The article makes a reference to the reports and forecasts of the Ministry of National Education. It also presents the main conclusions from the project of a development strategy for Polish education, elaborated by Prof. Czesław Kupisiewicz and the author. The article discusses the priority problems that require immediate solution and the resulting tasks for pedagogical sciences. According to the author, the determinants of educational and social transformation in Poland until 2020 should be: focus on general culture and realization of values of the European civilization, development of abilities of future employees and increase in the economic efficiency of their work, strategy to learn at all ages, and recognizing education as the national priority.

¹⁹ F. Mayor, we współpracy z Z. Bindem, *Przyszłość świata*, Raport UNESCO, FSiBE, IBE, Warszawa 2001.

Ryszard Pachociński

Przeobrażenia szkolnictwa wyższego w dobie globalizmu*

U podłoża współczesnych reform szkolnictwa wyższego leżą wielorakie przyczyny. Składają się na nie m.in.:

- ideologia neoliberalizmu, zakładająca urynkowienie i utowarowienie procesów nauczania i badań;
- polityka współczesnego państwa, odrzucająca dotychczasową strategię pełnego finansowania ze środków publicznych szkolnictwa wyższego;
- zapotrzebowanie społeczeństwa informacyjnego na pracowników bardziej kompetentnych w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych i technologii.

Współcześni pracownicy muszą mieć dobrze opanowane umiejętności badawcze, wyższy poziom myślenia krytycznego i twórczego, jak również umiejętności pracy w grupie. Nie wystarczy już kształcenie na poziomie licencjackim, a bardziej magisterskim i doktorskim. Staje się również konieczne rozłożenie procesów uczenia się na całe aktywne życie jednostki. Łatwość uczenia się nowego staje się cechą wysoko cenioną.

Obserwowane współcześnie procesy zmian przekonują, że szkoły wyższe coraz bardziej koncentrują się na realizacji funkcji ekonomicznej i politycznej. Nie ma się więc co dziwić, że klasyczny model uniwersytetu zaczyna schodzić na dalszy plan. Wejście szkoły wyższej na rynek usług oświatowych w poszukiwaniu źródeł finansowania nie może jednak w pełni zastąpić finansowania oświaty przez państwo, które powinno przynajmniej koncentrować się na wspieraniu dziedzin wiedzy, które są poza zainteresowaniem sektora prywatnego. Takie jednak podejście wiązać się będzie ze stosowaniem strategii rozliczalności wymaganej przez państwo z otrzymywanych funduszy publicznych przez szkołę wyższą. Współczesne państwo przestaje finansować szkołę wyższą jako instytucję. Łoży jednak pieniądze na kształcenie

* Do napisania tego artykułu została wykorzystana najnowsza moja książka pt. *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, IBE, Warszawa 2003.

każdego studenta według najniższych kosztów. Polityka ta spotyka się z oporem. Im mniej będzie płacić państwo, tym mniej będzie miało kontroli nad szkolnictwem wyższym. W nowej sytuacji uczelnie wyższe będą mogły same wybrać kierunek własnych zainteresowań i rozwoju. Może być i tak, że szkoły wyższe staną się w przyszłości niezależne od materialnego wsparcia ze strony czynników publicznych. Jest możliwy i taki scenariusz rozwoju, że to nie uniwersytet będzie wytyczać kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego, ale ci, którzy płacą za usługi i którzy zgłaszają zapotrzebowanie na nie. Nie będzie to łatwe przejście; rynek może stać się wyznacznikiem roli i znaczenia szkoły wyższej, jeśli jej usługi mają stać się tańsze.

Europejskie korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego

We współczesnym świecie istnieje tylko jeden wspólny model szkoły wyższej – uniwersytet europejski, którego wzór ukształtował się we Francji (Paryż) w XIII-wiecznej Europie. Chociaż nierzadko modyfikowany, pozostał uniwersalną placówką szkolnictwa wyższego, w której profesor zajął centralne miejsce. Zdobył pełną autonomię działania, co stanowiło ważny element akademickiego etosu.

Model francuski szybko rozszerzył się na inne kraje Europy: Anglię (Oxford, Cambridge), Hiszpanię (Salamanca), Polskę (Kraków). W erze kolonializmu (XVI–XIX wiek) państwa europejskie przeniosły model uniwersytetu do kolonii, a więc Anglicy do Ameryki, Indii, Afryki, Azji południowo-wschodniej¹; Francuzi do Wietnamu, Afryki zachodniej; Hiszpanie i Portugalczycy do Ameryki Łacińskiej; Holendrzy do Indonezji. Uniwersytety w koloniach stanowiły wierną replikę uczelni europejskich, choć często nie odwoływały się do autonomii i wolności akademickiej ze względu na brak odpowiednich tradycji.

Uniwersytet europejski nie był jednak statyczną instytucją. Zmieniał się w zależności od warunków i okoliczności. A więc w dobie reformacji europejskiej, wzrostu nastrojów nacjonalistycznych – łacina, uniwersalny język w placówkach oświatowych, została zastąpiona przez języki narodowe. Uczelnie stały się mniej międzynarodowe, a bardziej miejscowe, regionalne w przypadku selekcji studentów, przygotowania programów nauczania, przyjęcia ideologii. Uniwersytety w krajach protestanckich i katolickich różniły się więc, na co wpływ miały odmienne tradycje.

Współczesne uniwersytety w skali globalnej opierają się na zachodnim modelu, wyjątkiem jest Uniwersytet Al-Azhar w Kairze, który głównie ogranicza się do prawa islamskiego i teologii. Warto jednakże dodać, że również i w tym uniwersytecie otwarto ostatnio wydziały nauk przyrodniczych, nawiązując w ten sposób do modelu europejskiego².

¹ R. Pachociński, *Oświata a postęp społeczno-gospodarczy w Afryce*, PWN, Warszawa 1982.

² R. Pachociński, *Współczesne systemy edukacyjne*, IBE, Warszawa 2000, s. 89–91.

W zachodnim modelu szkoły wyższej upatrywano skutecznej placówki realizującej badania naukowe, popularyzującej wiedzę umożliwiającą rozwój przemysłu i rolnictwa, jak i wspomagającej rozwój społeczny. Niezależnie od odmiennych warunkowań historycznych w poszczególnych krajach przestrzegano pewnych wspólnych zasad:

- państwo wspiera finansowo wyższe uczelnie z funduszy publicznych,
- wyższe uczelnie uczestniczą w tworzeniu i udostępnianiu wiedzy,
- placówka na poziomie wyższym cieszy się autonomią.

Zachodnie uniwersytety stały się placówkami tworzenia wiedzy, mając do dyspozycji instytuty badań, wydawnictwa umożliwiające upowszechnianie wiedzy, a przede wszystkim zespół pracowników naukowych.

Reformy lat dziewięćdziesiątych

W latach dziewięćdziesiątych głównym kierunkiem restrukturyzacji szkolnictwa wyższego w Europie zachodniej było usprawnianie skuteczności administracyjnej, rozliczalności wyższej uczelni, a przede wszystkim **uzawodowienie programów nauczania**.

Istnieje dość szeroka zgodność opinii publicznej w wielu krajach świata, że program nauczania w szkole wyższej musi przygotowywać do wykonywania coraz bardziej złożonych prac. Model szkoły wyższej, który realizuje tylko program przedmiotów ogólnych, stał się przedmiotem ostrej krytyki za brak związku z potrzebami współczesnych studentów w nawiązaniu do rynku pracy. Zarówno studenci, jak i pracodawcy domagają się, by program nauczania wyższej uczelni brał pod uwagę ich potrzeby związane z pracą.

Uzawodowienie programów nauczania na wyższych uczelniach jest dość ściśle sprzężone z innym światowym kierunkiem zmian w obrębie szkolnictwa wyższego: coraz większym powiązaniem między szkolnictwem wyższym a przemysłem. Firmy przemysłowe zaczynają zabiegać o to, by umiejętności potrzebne w zakładzie pracy były przedmiotem nauczania na wyższej uczelni. Ten kierunek zmian ma swoje implikacje w przypadku realizowania badań na uczelni. Przemysł wchodzi w partnerstwo z uczelniami, chcąc uzyskać wsparcie w swoich działaniach ze strony uczelni. Bywa i tak, że tematy badawcze realizowane na wyższych uczelniach są ustalane i opłacane przez przemysł. W niektórych krajach Europy zachodniej (Szwecja) przedstawiciele przemysłu zasiadają w senatach wyższych uczelni. Podobnie dzieje się w USA. Zawierane są kontrakty między wyższymi uczelniami a korporacjami przemysłowymi, by wzajemnie wspierać się w realizacji badań.

Można krytycznie komentować takie rozwiązania. Tradycyjnie uniwersytet zajmował się przecież badaniami podstawowymi. Przemysł nie jest zainteresowany badaniami w celu poznania nieznanego. Czasami badania zlecane przez przemysł mogą

rozumiać się z zainteresowaniami wyższej uczelni. Zachodzić może potrzeba zmian w organizacji procesów nauczania, w istocie i zakresie badań, tradycyjnych relacjach między oświatą a przemysłem. Nie będzie to łatwą sprawą. Szkoły wyższe jednak już od dawna znajdują się pod presją kształcenia na rzecz gospodarki.

Wyższe uczelnie cieszyły się dużą autonomią, jednak wraz z gwałtownym rozwojem stały się placówkami pochłaniającymi duże nakłady czerpane z kieszeni podatnika. Wzrastała więc presja, głównie ze strony rządów, by szkolnictwo wyższe rozliczało się z otrzymywanych od państwa funduszy. Konflikt między autonomią a rozliczalnością był jednym z głównych punktów zapalnych w debatach społecznych nad rolą oświaty we współczesnym społeczeństwie.

Autonomia wyższej uczelni została bez wyjątku ograniczona we wszystkich krajach świata. Wprowadzone zostały nowe sposoby zarządzania w Anglii i Holandii, by zapewnić większą rozliczalność³. Sprawa ta ma jednak inny wymiar w różnych państwach świata. Np. w krajach Trzeciego Świata tradycje autonomii wyższej uczelni nie były zbyt utrwalone w świadomości społecznej. Łatwiej więc było tym krajom pogodzić się z żądaniami rozliczalności zarówno w sensie politycznym, jak i ekonomicznym. Natomiast w państwach wysoko rozwiniętych autonomia szkoły wyższej ma długi rodowód. Głęboko odcisnęła się w świadomości nie tylko pracowników naukowych, ale i całego społeczeństwa.

Pomimo różnorodnych presji wywieranych na wyższe uczelnie, by wprowadzały zmiany i reformy, w latach dziewięćdziesiątych niewiele zmieniło się na wyższych uczelniach. Jednym z niewielu krajów, które coś konkretnego zrobiły w tym zakresie, jest Szwecja. W innych krajach zmiany ograniczyły się do programów nauczania oraz zwiększenia przyjęć na wyższe uczelnie. W ubiegłym dziesięcioleciu prowadzono również niekończące się debaty na temat rozliczalności i autonomii wyższej uczelni. W istocie niewiele one dały.

Neoliberalizm a oświata

Obserwujemy we współczesnym świecie wzrastającą falę neoliberalizmu jako reakcję świata polityki i biznesu na rozbudowane prawa socjalne, mocne związki zawodowe, prawa jednostki powstałe w wyniku nieustannych walk świata pracy po II wojnie światowej.

Hegemonia globalnej polityki neoliberalnej w sprawach ekonomicznych definiuje rolę oświaty poprzez jej udział w gospodarce. „Oświata w wielu przypadkach jest tak konceptualizowana, by stać się składnikiem narodowej polityki gospodarczej. Może wystąpić bądź jako problem, jeśli nie tworzy sprawnej, poliwalentnej siły roboczej, bądź jako rozwiązanie, gdy wpływa na usprawnienie umiejętności

³ R. Pachociński, *Strategie reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie*, IBE, Warszawa 2003, s. 36.

i przyczynia się do rozwoju gospodarki”⁴. Próbuje się więc wiązać oświatę tylko z potrzebami produkcji i rynku pracy⁵.

Neoliberalizm w szkolnictwie wyższym

Szkolnictwo wyższe stanowi dziedzinę szczególnego zainteresowania kapitału. To przecież szkoły wyższe określają spektrum zawodowych umiejętności pracowników realizujących swoje usługi na rynku pracy, utrwalają panujące ideologie, przyczyniają się do zaspokojenia potrzeb państwa, społeczeństwa, a przede wszystkim przemysłu na wykształconych ludzi. Równocześnie wyższe uczelnie tworzą odpowiednie forum do kształtowania postaw obywatelskich, krytycznego podejścia do rzeczywistości, jak i wyrażania niezadowolenia z roli i miejsca kapitału w życiu społeczno-politycznym i gospodarczym.

Napięcia dotyczące szkolnictwa wyższego są coraz bardziej widoczne. Wzrasta liczba studentów, zmniejszają się nakłady państwa na szkolnictwo wyższe motywowane nierzadko małą skutecznością dydaktyczno-badawczą szkoły wyższej. Lekarstwa poszukuje się w wystandaryzowanych programach nauczania. Wiedza podawana jest w wystandaryzowanym opakowaniu, a studenci jako klienci kupują te produkty⁶. Uczelnie zaczynają coraz częściej uczestniczyć w sprzedaży produktów nauczania jako towaru. Jesteśmy więc świadkami powstawania swoistego akademickiego kapitalizmu. Powoli zaczyna więc powstawać rynek usług świadczonych przez pracowników dydaktyczno-naukowych, a zwłaszcza profesorów w wielu krajach świata⁷.

Uczelnie zostaną zmuszone do stosowania tych zasad. Taki sposób działania może zdezawuować to, co ludzie najbardziej cenią w wyższej uczelni (niezależność myślenia, krytyczny stosunek do rzeczywistości społeczno-politycznej, łatwy dostęp do wyższej uczelni dla przedstawicieli różnych warstw społecznych).

Neoliberalne strategie dotyczące szkolnictwa wyższego przybierają najczęściej następującą postać:

- urynkowienia jako samoobrony przed zakusami biznesu oraz przemysłu,
- dbania o skuteczność, rozliczalność i jakość produktu wyższej uczelni weryfikowanego przez rynek,
- ustalenia nowych relacji między studentami a pracownikiem dydaktyczno-naukowym jako stosunków między sprzedawcą a klientem.

⁴ <http://www.research.deakin.edu.au/per>.

⁵ A. Puigross, *Neoliberalism and education in Latin America*, Boulder, Westview 1999, s. 84.

⁶ R. Pachociński, *Technologia a oświata*, IBE, Warszawa 2002.

⁷ S. Slaughter, L.L. Leslie, *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*, John Hopkins University Press, Baltimore 1997.

Neoliberalne strategie urynkowania szkoły wyższej są realizowane w skali globalnej. Każdy region współczesnego świata stanowi szczególny przypadek, składnik rynku globalnego.

W świetle ideologii neoliberalnej, wyższe uczelnie muszą podnieść poziom skuteczności procesów nauczania, jeśli chcą przetrwać. Muszą więc sprzedawać wiedzę atrakcyjnie opakowaną i przekazywaną dzięki stosowaniu technologii informatycznej; realizować kursy kształcenia, dokształcania i doskonalenia dla pracowników wiedzy, a przede wszystkim kształcić więcej studentów po niższej cenie.

Wyższe uczelnie coraz częściej sięgają do sposobów korporacyjnego menedżeryzmu, by nauczyć się pracować dla maksymalnego zysku. Celem kształcenia staje się w mniejszym stopniu podnoszenie wiedzy i umiejętności współczesnego studenta, a bardziej kontrola kosztów pracy w sektorze oświaty⁸.

Zastosowanie technologii informatycznej umożliwia precyzyjne zdefiniowanie umiejętności i restrukturyzację oświaty w różnorodny sposób. Można więc rozszerzyć dostęp do wyższej uczelni, np. pomagając studentom uczyć się zgodnie z własnym rytmem, tworzyć wirtualne środowiska nauczania i uczenia się⁹.

Zgodnie z opiniami pedagogów przygotowujących internetowe kursy nauczania (uczenia się), taka nauka zmniejsza kontakty osobiste między studentami oraz między studentami a nauczycielami akademickimi, obniżając motywację przeciętnego studenta do podjęcia nauki. Trzeba przecież pamiętać, że każdy zestaw informacji przekazywanej przez Internet wymaga osobistego wysiłku ze strony studenta: musi on filtrować podawane informacje, a więc interpretować je¹⁰. Istnieje więc ważny społecznie problem rzadko podejmowany w polemikach: jak opracowywać technologię informatyczną, która byłaby w stanie podejmować ważne problemy społeczne, zbierać, przetwarzać, oceniać i stosować informację i wiedzę¹¹. Jeśli jednak postawimy takie zadania przed technologią, może przybrać ona postać ideologii, w której człowiek może być skazany na wolny rynek, nieograniczoną wolność, olbrzymie konflikty społeczne, jak i poddanie jednostki ludzkiej pełnej kontroli elektronicznej¹².

Dzięki masowej wymianie towarowej stosunki społeczne zostaną postrzegane jako stosunki między rzeczami. Wspominał o tym Karol Marks w *Kapitale*. Zjawisko to może wydawać się naturalne w społeczeństwie kapitalistycznym, jednak rozciągnięcie zasad wymiany towarowej na inne dziedziny działalności społecznej może spotkać się z oporem.

⁸ N. Garnham, *Information society as theory or ideology*, „Information, Communication, and Society” 2000, vol. 3.

⁹ R. Newman, F. Johnson, *Sites of power and knowledge? Towards a critique of the virtual university*, „British Journal of Sociology of Education” 1999, vol. 20.

¹⁰ Tamże.

¹¹ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku: Kierunki przeobrażeń*, IBE, Warszawa 1999, s. 57–60.

¹² P.E. Agre, *The distances of education*, „Academe” 1999, vol. 85.

Podobnie jak wymiana towarowa może być analizowana skuteczność pracy produkcyjnej. Odwołajmy się tutaj do Herberta Marcusego¹³. Twierdzi on, że technologia wolna od wartości stanowi o oddzieleniu człowieka od środków produkcji i jego poddaniu się technicznej skuteczności w ramach prywatnego przedsiębiorstwa. Współczesna biurokracja ujednolica różnorodne cechy rzeczy i ludzi do uniwersalnie porównywalnych właściwości, by można je poddać operacjom mierzenia. Jest to warunek wstępny tworzenia się ery uniwersalnej skuteczności. Technologia może okazać się pomocna w realizacji tego celu. Pod hasłem neutralności technicznej skuteczności kryją się, zdaniem Marcusego, sposoby skutecznego eksploatowania pracy człowieka.

Podstawową więc sprawą jest, w czym interesie zabiegamy o skuteczność pracy człowieka: społeczeństwa czy prywatnego przedsiębiorcy. Jest to problem o charakterze ideologicznym. Może być skutecznie wykorzystywany do usprawiedliwienia scenariuszy urynkowionych stosunków społecznych w niedalekiej przyszłości.

Szkolnictwo wyższe w XXI wieku

Szkoła wyższa będzie trwałą instytucją XXI wieku. Można oczekiwać, że szkolnictwo wyższe będzie nadal pod presją ze strony społeczeństwa i przemysłu, by rozliczało się z publicznych funduszy i przygotowywało młode pokolenia do realizacji potrzeb związanych z rozwojem gospodarczym.

Ten gwałtowny (ilościowy) rozwój szkolnictwa wyższego prawdopodobnie zbliża się do końcowego etapu. Już nie powrócą czasy drugiej połowy XX wieku, chociaż pewien niewielki wzrost jest przecież ciągle możliwy. Wydaje się raczej mało prawdopodobne, by osłabła rola wyższej uczelni w przygotowywaniu kandydatów do zajmowania najwyższych stanowisk w nowoczesnym państwie, choć należy się liczyć ze wzrostem znaczenia placówek innych niż uniwersytety w kształceniu specjalistów w różnych dziedzinach życia społecznego i gospodarczego. Można się spodziewać, że wyższe uczelnie bardziej skupią się na dydaktyce niż na badaniach ze względu na ograniczenia nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe. Choć nie ma na widoku innej instytucji niż uniwersytet w podejmowaniu badań podstawowych, to jednak brak jest społecznej zgody na mocniejsze zaangażowanie się wyższej uczelni w taką działalność.

Wyzwania, które staną przed wyższymi uczelniami w najbliższych dziesięcioleciach są dość liczne:

- sprostanie wielkiemu zapotrzebowaniu społecznemu na kształcenie na poziomie wyższym w większości krajów świata, a zwłaszcza w Europie środkowej

¹³ H. Marcuse, *Industrialization and capitalism in the work of Max Weber*, Free Association Books, London 1978, s. 201–226.

i wschodniej oraz w krajach Trzeciego Świata. Ograniczone nakłady publiczne będą stanowić istotną barierę rozwoju. Szerszy dostęp do wyższej uczelni, zwłaszcza nieuprzywilejowanych grup ludności, może już niedługo stanowić jeden z najbardziej kontrowersyjnych tematów debaty społecznej dotyczącej oświaty na poziomie wyższym,

- zarządzanie i rozliczalność placówki oświatowej staną się sprawą pierwszorzędnej wagi. Uczelnie przyjmują coraz więcej studentów. Coraz bardziej złożone stają się również procesy zarządzania. Istnieje potrzeba korzystania z zawodowej kadry w tym zakresie. Tradycyjne sposoby zarządzania wyższą uczelnią są krytykowane nie tylko dlatego, że są mało spójne, ale że stają się coraz bardziej biurokratyczne i coraz mniej skuteczne. Przykładem profesjonalnej administracji stają się uniwersytety amerykańskie. Mogą stanowić model do naśladowania. Monitorowanie i kontrola wydatków będą niezwykle ważne. Ciągłe brak jest porozumienia w wielu krajach świata na temat poziomu zaangażowania administracji rządowej w zarządzanie wyższymi uczelniami. Tradycyjne sposoby kontroli okazują się niewystarczające. Środowisko akademickie staje się coraz bardziej złożone i zbiurokratyzowane,

- zaczynają ujawniać się trudności w realizacji funkcji badawczej wyższych uczelni. Podejmowanie decyzji dotyczących finansowania i kontroli wydatków staje się zapalnym punktem debat i polemik. Na to nakładają się nowe sposoby udostępniania wiedzy poprzez bazy informatyczne. Kto powinien kontrolować te bazy? Czy przetrwają tradycyjne sposoby komunikowania się korporacji badaczy i uczonych w tym klimacie? Czy przedłużą swoją działalność czasopisma naukowe? Być może, że nowe technologie informatyczne doprowadzą raczej do wzrostu centralizacji niż ułatwionego dostępu do informacji. Kto będzie płacił za udostępnianie wiedzy? Ucierpią na tym wyższe uczelnie, wydawcy, właściciele praw autorskich, instytucje wspierające badania i inni zainteresowani,

- w wielu krajach świata pracownicy naukowcy wyższych uczelni znaleźli się w bardzo kłopotliwej sytuacji. Przyczyniają się do tego: żądania rozliczalności z wyników pracy, wzrost biurokracji na wyższych uczelniach, ograniczenia nakładów z budżetu państwa na szkolnictwo wyższe, coraz bardziej zdywersyfikowana pod względem zdolności, wiedzy i umiejętności młodzież starająca się na studia. Równocześnie ci sami pracownicy, zwłaszcza z krajów rozwijających się, podnieśli swój status społeczno-zawodowy, zarabiają więcej, pracują mniej. Z kolei w krajach biednych ich sytuacja staje się coraz trudniejsza ze względu na zmniejszenie nakładów publicznych na oświatę i zwiększenie liczby przyjęć na studia. Zdają sobie równocześnie sprawę z tego, że trudne okaże się utrzymanie zarówno autonomii, wolności akademickiej, jak i tradycyjnych celów oświaty na poziomie wyższym. Nawet w krajach zachodnich będzie coraz trudniej znaleźć najlepszych absolwentów do pracy na wyższej uczelni. Płace są niższe niż w sektorze prywatnym, a praca na wyższej uczelni stała się trudniejsza. Obowiązki to nie tylko nauczanie i prowadzenie badań, by powiększyć własny dorobek naukowy, ale również staranie się o granty, udzielanie konsultacji firmom, przygotowywanie ekspertyz i jeszcze wiele innych zadań. W próbach dokonywania oszczędności na wyższych uczelniach dochodzi do sytuacji

ekstremalnych. Np. w Anglii odbiera się pracownikom naukowym zatrudnionym po 1989 r. stałe etaty i poddaje się ich okresowej ocenie, od której wyników zależy przedłużenie kontraktu o pracę. W innych krajach sytuacja nie wygląda lepiej,

– w prawie każdym kraju zauważa się postępujący rozwój sektora szkół wyższych niepaństwowych. Jest to bezprecedensowe zjawisko, które może mieć olbrzymi wpływ na restrukturyzację wyższych szkół państwowych. Studenci uczelni prywatnych płacą coraz więcej za studia, często wykorzystując do tego pożyczki bankowe. Oczekuje się, że ten kierunek zmian utrzyma się w przyszłości, ponieważ rządy będą systematycznie ograniczały fundusze na szkolnictwo wyższe. Prywatyzacja staje się środkiem do osiągnięcia tego celu. Zmiany własności szkoły wyższej mogą wywołać reperkusje w takich sprawach, jak: realizacja tradycyjnych funkcji szkoły wyższej, wolność akademicka, badania podstawowe, sposoby zarządzania zakładające obniżenie roli pracowników naukowych. Wiele interesujących zmian w tym zakresie można dostrzec w takich krajach, jak Chiny, Wietnam, Węgry, Polska, w których to krajach bujnie rozwinęło się niepaństwowe szkolnictwo na poziomie wyższym. Można zakładać, że prywatyzacja doprowadzi do wielu zmian współczesnej szkoły wyższej. Nie wiadomo jeszcze, czy będą to zmiany korzystne dla tradycyjnego modelu szkoły wyższej,

– wielka dywersyfikacja placówek oświatowych na poziomie wyższym będzie wpływać na kształt szkoły wyższej. Powstające więc instytuty badawcze, kolegia środowiskowe, politechniki mają głównie zaspokoić różnorodne potrzeby oświatowe specyficznych grup ludności zarówno z terenów miejskich, jak i wiejskich. Zmiany te mają swoją słabą stronę. System kształcenia na poziomie wyższym staje się coraz mniej drożny. Występuje wyraźny związek między klasą społeczną, z której pochodzą studenci, a wyborem odpowiedniej szkoły wyższej. Można winić, choćby w części, za ten stan rzeczy tradycyjne uniwersytety, które okazują się mało wrażliwe na różnorodne potrzeby oświatowe pewnych grup dorosłej ludności. Być może zaciążyła w tej sprawie świadomość społeczna, że powołanie wyspecjalizowanej placówki oświatowej na poziomie wyższym będzie tańsze, a może nawet bardziej skuteczne niż kierowanie tej młodzieży do tradycyjnego uniwersytetu. W ten sposób można np. przyciągnąć na wyższą uczelnię więcej kobiet czy innych grup tradycyjnie zaniedbywanych przez prestiżowe uczelnie. W wyniku podobnych zabiegów mniej kobiet niż mężczyzn trafia na wyższe uczelnie na całym świecie. Wzrasta jednak liczba krajów, w których ten odsetek sięga 50%. Wydaje się, że ten kierunek zmian utrzyma się w najbliższych dziesięcioleciach,

– istnieją znaczne nierówności między wyższymi szkołami na całym świecie. Można prognozować, że zjawiska takie staną się jeszcze bardziej wyraźne w XXI wieku. Prestiżowe uniwersytety w krajach rozwiniętych będą otrzymywać od państwa wystarczająco duże fundusze, by odgrywać główną rolę w badaniach naukowych. Strategia taka będzie się wiązać z wysokimi kosztami głównie ze względu na gwałtowny rozwój nowej wiedzy. Z kolei szkoły wyższe w krajach Trzeciego Świata będą musiały obsłużyć coraz liczniejsze roczniki młodzieży dobijającej się do bram wyższych uczelni w warunkach zmniejszających się nakładów publicznych

na szkolnictwo wyższe. Może dojść do sytuacji zamykania wyższych uczelni, nie tylko w krajach Trzeciego Świata (np. Afryka tropikalna), ale również w krajach rozwijających się lub nawet rozwiniętych ze względu na brak funduszy. Nieco lepiej rysuje się sytuacja w tym zakresie w nowo rozwijających się krajach kontynentu azjatyckiego.

Wyższe uczelnie na całym świecie stworzyły pewną wspólną kulturę, często niezależnie od stanu gospodarki danego kraju. Podstawową jej cechą jest zbliżenie się modeli i pewnych ogólnych norm. Choć istnieją pewne różnice uwarunkowane kontekstem społeczno-kulturowym, w jakim działa konkretna wyższa uczelnia, to jednak tradycyjny model europejski (Humboldt) przetrwa, choć zmianom i transformacjom mogą podlegać podstawowe struktury wyższej uczelni, a rola pracowników naukowych w zarządzaniu placówką może ulec erozji. Przykładem tych zmian mogą być uniwersytety otwarte i placówki zdalnego kształcenia. Reżim oszczędzania może doprowadzić do ciągłych zmian w strukturze organizacyjnej wyższej uczelni. Okoliczności, z którymi może zetknąć się szkoła wyższa w pierwszej połowie XXI wieku, nie są zbyt korzystne. Rzeczywistość wyższej uczelni realizującej usługi rynkowe może ujemnie wpłynąć na dotychczasowe praktyki, które ukształtowały etos zarówno samej placówki, jak i pracownika naukowo-dydaktycznego. Rozliczalność za wyniki, wpływ technologii informatycznej zasadniczo wpłyną na kształt wyższej uczelni w XXI wieku. Można oczekiwać, że w najbliższych dekadach nastąpi głęboka restrukturyzacja szkolnictwa wyższego w skali całego globu.

Alternatywy wobec urynkowienia, utowarowienia i globalizacji

By rozwinąć skuteczne kontrstrategie, konieczne staje przeanalizowanie różnych form urynkowienia. Strategie takie muszą być zrozumiałe zarówno z punktu widzenia ideologii, jak i rzeczywistego życia, i to w tym samym czasie.

W ideologii neoliberalnej niepewność zatrudnienia stanowi niedostatek ludzkiego kapitału właściwy dla społeczeństwa informacyjnego. Argument ten powołuje się nierzadko do uzasadnienia zmian oświatowych w celu przystosowania studentów do transformacji, które niesie z sobą rynek pracy. Reformy oświatowe są prezentowane jako powszechny postęp na drodze do skuteczności szkoły wyższej w postaci zwiększenia przyjęć na studia, dostosowania programów do indywidualnych potrzeb, ułatwienia uczenia się dzięki technologii informatycznej, zadbania o rozliczalność studentów wobec społeczeństwa, uzyskania wyższych zwrotów społecznych od inwestycji opłacanych przez państwo. Te dobre strony reform oświatowych można mierzyć albo zgodnie z kryteriami kapitału ludzkiego, albo z nakładami. Metody stosowane w księgowości handlowej pozwalają ocenić skuteczność reform oświatowych, legitymizując w ten sposób politykę urynkowienia.

Utowarowienie procesów nauczania i uczenia się w szkole wyższej polega na tym, że przyszli studenci są przedstawiani jako konsumenci. Wiedza w ten sposób staje się bardziej produktem do indywidualnego spożycia niż procesem współpracy studentów i nauczycieli akademickich. Zindywidualizowane uczenie się jest w zgodzie z koniecznością całościowego dopasowywania umiejętności do wymagań rynku pracy, podlegającego ciągłym zmianom i transformacjom. Standaryzując materiały nauczania, można będzie zmniejszyć liczbę wykładowców akademickich przede wszystkim do tych, którzy będą opracowywali pakiety programowe lub nawet zastąpić ich pracownikami podejmującymi pracę na zlecenie. Z kolei wykorzystując technologię informatyczną, można będzie zwiększyć liczbę studentów poprzez zmianę relacji student – pracownik naukowy na układ konsument – twórca oprogramowania komputerowego.

Wyzwania stwarzane przez współzawodnictwo globalne usprawiedliwia utowarowienie podstawowych procesów nauczania i uczenia się na wyższej uczelni. Ludzie są aktywnie powiązani wokół całego świata w pewne nowe układy rynkowe, choćby jako partnerzy biznesowi, konsumenci, konsultanci itp. Ten neoliberalny internacjonalizm jest mocno propagowany na całym świecie. Podlegają mu nawet kraje Trzeciego Świata, które zaczynają forsownie odwoływać się do mechanizmów rynkowych w reformie szkolnictwa wyższego. I tutaj zaczyna się handlować pakietami materiałów obejmujących programy nauczania, stosowanymi w zdalnym nauczaniu (uczeniu się). Gdy urynkowienie stanie się powszechnym zjawiskiem, wyższe uczelnie będą potrzebowały wsparcia i opieki wobec żywiołowych procesów rozwoju rynku usług oświatowych.

Jakie można by wypracować przeciwstrategie? Być może pewną strategię obronną mogą opracować nauczycielskie związki zawodowe, by bronić wolności akademickiej zagrożonej przez państwo odwołujące się do odpowiedzialności za stan społeczeństwa. Wiele mogą zdziałać studenci, gdyby okazali się zwarciami w swoim sprzeciwie zastąpienia nauczycieli jako czynnika ludzkiego kontaktem z oprogramowaniem komputerowym. Mogą bronić swojego prawa, by procesami nauczania kierował człowiek, a nie urządzenie nowej technologii. Bez zwartego frontu oporu niewiele będzie można zdziałać.

Urynkowienie zaczyna przybierać coraz bardziej subtelne formy, choćby w postaci języka przekazu przeszyconego ideologią, w której mieszczą się takie pojęcia, jak ustalanie priorytetów finansowania szkoły wyższej, partnerstwo publiczno-prywatne, różne postacie chesnego, analiza kosztów i zysków, wskaźniki oceny wyników, zmiany w programach nauczania, nowa technologia. Wszystko to nawiązuje w mniejszym lub większym stopniu do realizowania głównej strategii reformy szkolnictwa wyższego, jaką jest urynkowienie.

Można próbować połączyć wszystkie te aspekty zmian w celu opisania reformy w procesach nauczania i uczenia się na wyższej uczelni, by w ostatecznym rozrachunku dojść do wniosku, że ich głównym celem jest dyscyplinowanie świata pracy na rzecz kapitału w ramach ogólnych zmian związanych z globalizacją współczesnego życia.

Można również z uzasadnieniem przekonywać, że strategie neoliberalne próbują zintegrować nas w ogólnym planie przeobrażeń cywilizacyjnych obecnej ery, przydzielając nam role klientów (konsumentów), graczy, pomocników, ideologów itp. Obrona przed realizacją takiej wizji wydaje się konieczna. Trzeba postawić tamę przeciw powodzi neoliberalizmu, przedstawić rzeczowe plany walki z urynkowaniem współczesnego życia, odwołać się do solidarności ludzi na całym świecie, by zwiększyć opór, a zarazem zjednoczyć się do realizacji innego scenariusza rozwoju przyszłej cywilizacji.

Trzeba przecież uznać za możliwy taki rozwój technologii informatycznej, która albo będzie wspierać urynkowanie wyższej szkoły poprzez osłabienie relacji między studentem a nauczycielem, albo hamować urynkowanie poprzez zacieśnienie relacji między studentem a pracownikiem dydaktyczno-naukowym. Istnieją więc różne potencjalne możliwości takiego zaprojektowania technologii informatycznej, by wzmacniać stosunki między ludźmi. Są już takie techniki komputerowe, które przyczyniają się do podtrzymywania zbiorowego uczenia się na dystans.

Nie wystarcza więc tylko nie zgadzać się na urynkowanie i powracać do tego, co było znane z przeszłości. Trzeba zwiększyć opór poprzez rozwój alternatywnych postaci pedagogiki odwołujących się do myślenia krytycznego, do debat nad wspólnym rozwiązywaniem problemów społecznych¹⁴. Działania takie mogą przyczynić się do powstrzymania erozji wolności akademickiej i ożywienia dyskursu o roli szkoły wyższej w XXI wieku.

Reakcja pracowników naukowych i studentów na zmiany

Dotychczas większość krajów europejskich nie poddawała się kierunkowi zmian, u podstaw których leżała ideologia neoliberalizmu. Widać jednak już pierwsze wyłomy. Anglia wprowadziła czesne, a na utrzymanie studenci mogą brać pożyczki. Dorabia się ideologię do realizacji tych poczynań odwołując się np. do ideałów równości (kto korzysta, powinien uczestniczyć w kosztach), skuteczności (jeśli się płaci, to studentom zależy, by w terminie i jak najlepiej kończyć studia), odpowiedzialności (jeśli studenci płacą, to muszą być lepiej traktowani przez pracowników dydaktycznych uczelni).

Wydaje się, że udział w finansowaniu studiów wyższych przez studentów i rodziców jest nie do uniknięcia, a przy tym racjonalny ekonomicznie. Potwierdza to stanowisko Banku Światowego, wielu ekspertów i rzeczoznawców, widząc w takiej polityce możliwość odciążenia wyższych uczelni państwowych przez prywatne wyższe szkoły. Docelowym modelem może być Japonia z dojrzałym, dobrze zorganizo-

¹⁴ P. McLaren, *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Rowman and Littlefield, Lanham 2000.

wanym szkolnictwem prywatnym. Nie jest wykluczone, że w te same ślady pójdą Rosja, byłe republiki radzieckie, jak i kraje Europy środkowej.

Gdyby przyjąć taką strategię działania należałoby rozwiązać problem dostępu do studiów wyższych dzieci ludzi niezamożnych lub mieszkających na terenach wiejskich, mniejszości narodowych itp. W USA i wielu innych krajach proponuje się udzielanie pożyczek bankowych gwarantowanych przez państwo, jak i innych form odroczonej płatności.

Podobieństwa i różnice w polityce oświatowej

Polityka oświatowa realizowana w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych przez wiele krajów na różnych kontynentach wydaje się być zbieżna z tym, co działo się w tym czasie w Anglii, USA, Kanadzie i Australii. Zakresy zbieżności dotyczą przede wszystkim polityki w sprawach technologii, programów nauczania, dostępu na studia wyższe, finansowania oraz autonomii wyższej uczelni.

Główny wątek tej polityki wynika z konieczności włączenia się każdego kraju do współzawodnictwa gospodarczego w układzie globalnym. Sprawą najważniejszą stał się produkt i proces innowacyjny. Programy kształcenia z konieczności musiały nawiązywać do potrzeb globalnego rynku, przygotować studentów do życia i pracy w nowej postindustrialnej cywilizacji, w której przede wszystkim liczyć się będzie wysoka skuteczność pracy zawodowej, innowacyjność przedmiotów i urządzeń wytwarzanych po niskich cenach.

Innym ważnym wątkiem przeobrażeń szkoły wyższej było tworzenie nowej infrastruktury uczelni w celu rozwoju stosunków kapitalistycznych w szkole wyższej. Wyższe uczelnie zaczęły powoli uznawać:

- wielką rolę technologii i nauk przyrodniczych we współczesnej cywilizacji,
- konieczność wprowadzenia kapitalizmu akademickiego w mury wyższej szkoły kosztem badań podstawowych,
- realizację programów nauczania wyraźnie promujących nauki bliskie gospodarce rynkowej (przedsiębiorczość, administracja, prawo),
- zwiększenie przyjęć na wyższą uczelnię,
- taką organizację szkoły wyższej, która ogranicza jej dotychczasową autonomię.

Chyba największe zmiany we współczesnym szkolnictwie wyższym dotyczą uprzywilejowanego usytuowania badań stosowanych. W większości krajów świata widać wyraźnie odejście od badań podstawowych na rzecz badań aplikacyjnych w obrębie nauk przyrodniczych i technologii, których głównym celem jest promowanie gospodarczego rozwoju współczesnego świata. Dotyczy to także takich krajów (USA, Anglia), w których łożono znaczne fundusze ze skarbu państwa na badania w dziedzinie obronności. Również w tym przypadku wyraźnie widać przesunięcie

punktu ciężkości na zaspokajanie potrzeb cywilnych¹⁵. Badania takie często są nazywane badaniami strategicznymi (celowymi), np. w dziedzinie biotechnologii.

Ogólny wniosek z tych zmian jest taki, że przyjęcia na studia znacznie wzrosły, zwiększyło się czesne i inne opłaty, a nakłady publiczne na szkolnictwo wyższe znacznie się obniżyły. Rządy zaczynają odchodzić od polityki przyznawania stypendiów na rzecz pożyczek bankowych. W tych nowych warunkach pierwsze pokolenie studentów, zwłaszcza z rodzin robotniczych, koncentruje swoje wysiłki na uzyskaniu przede wszystkim licencjatu nawet w krajach, w których nastąpiło ujednoczenie systemów oświatowych na poziomie wyższym (Anglia, Australia).

Pod wpływem tych przeobrażeń zaczynają zanikać bariery między szkolnictwem publicznym a prywatnym, bo każda uczelnia została zmuszona do poszukiwania swojego miejsca w gospodarce rynkowej. Zmienia to nasze rozumienie tego, co publiczne i tego, co prywatne. Instytucje ciągle zwane publicznymi (nie zmierzającymi do osiągnięcia zysku) mogą osiągać zysk trafiając na rynek usług oświatowych. W tym samym czasie uczelnie prywatne mogą starać się o fundusze publiczne.

Pracownicy naukowcy stracili autonomię, gdy zostali odsunięci od badań podstawowych na rzecz zajmowania się badaniami stosowanymi, które miały wspomagać rozwój gospodarczy. Zmniejszyła się również autonomia tej grupy zawodowej w odniesieniu do programów nauczania. Została ona zmuszona do uwzględnienia potrzeb gospodarki wyznaczanych przez przemysłowców, rządowych biurokratów, a często i kierownictwo uczelni. Decyzje w sprawach programów przestały być podejmowane kolegią, a bardziej na szczeblu państwowym z punktu widzenia priorytetów rozwoju gospodarczego danego państwa.

Rynek zaczął mieć coraz większy wpływ na wysokość pensji pracowników naukowych, kolegialny sposób zarządzania wyższą uczelnią, forsując wypróbowany model menedżeryzmu. Pracownicy naukowcy utracili autonomię również w przypadku innych aspektów ich pracy. Coraz częściej zaczęto się odwoływać do zewnętrznej oceny pracy tej grupy przeprowadzanej nierzadko przez osoby spoza wyższej uczelni. Ocena jakości pracy akademickiej zaczęła wymykać się spod kontroli tej grupy zawodowej. Zaczęła więc być traktowana bardziej w ramach szerszej grupy pracującej w obrębie szeroko rozumianej wiedzy, a mniej jako społeczeństwo uczonych.

Począwszy od początku lat osiemdziesiątych można było zaobserwować zbieżność w polityce szkolnictwa wyższego w wielu krajach współczesnego świata w odniesieniu do podstawowych kwestii dotyczących transformacji. Wystąpiły również pewne charakterystyczne różnice. Na przykład Anglia i Australia realizowały politykę promocji nauk przyrodniczych i technologii poprzez scentralizowane agencje rządowe. Z kolei w USA były podobne agencje rządowe, ale znacznie mniej scentralizowane. Podobnie ukształtowała się sytuacja w przypadku relacji oświaty i gospodarki. Nastąpiły pewne centralizacyjne rozwiązania. Również wspólny kieru-

¹⁵ S. Slaughter, G. Rhoades, *The emergence of a competitive research and development policy coalition and the commercialization of academic science and technology*, „Science, Technology and Human Values” 1996, vol. 21, s. 303 i nast.

nek zmian zaznaczył się w finansowaniu oświaty na poziomie wyższym. Kierunek transformacji był podobny, choć pewne różnice były widoczne. USA zdecydowały się na wprowadzenie wysokiego czesnego i pożyczek bankowych dla studentów; z kolei Anglia, Australia i Kanada zaczęły w większym stopniu finansować samych studentów, a w mniejszym uczelnię jako instytucję.

W Stanach Zjednoczonych studenci kształcący się na poziomie licencjatu, jeśli studiują nauki przyrodnicze i technologię, są wspierani na studiach przez państwo w postaci federalnych grantów, podczas gdy w innych krajach studenci płacą np. niskie czesne lub studia są bezpłatne, a często otrzymują stypendia na utrzymanie¹⁶.

Zbieżność w stosowaniu podobnych strategii reform szkolnictwa wyższego występującą w wielu krajach można chyba najlepiej wyjaśnić odwołując się do teorii globalizacji. Powstanie globalnego współzawodnictwa doprowadziło do destabilizacji teorii ekonomicznej Keynesa. Społeczny kontrakt między obywatelami a rządem w zakresie podstawowych obowiązków państwa (oświata, zdrowie, ubezpieczenie społeczne) stanął pod znakiem zapytania. By móc skutecznie konkurować na rynkach globalnych, nawet najbardziej rozwinięte państwa współczesnego świata zaczęły ograniczać wydatki publiczne przeznaczając coraz więcej funduszy na rozwój gospodarki. Obcięto przede wszystkim fundusze w tych programach rządowych, które nie mają wpływu na zwiększenie innowacyjności gospodarki i wzrostu jej siły konkurencyjnej.

Zmiany te miały olbrzymi wpływ na szkolnictwo wyższe. Badania realizowane w szkołach wyższych zaczęły oznaczać przede wszystkim badania stosowane powiązane z potrzebami sektora prywatnego i rynku. Badania podstawowe zostały odstawione na tor boczny. Najbardziej zaczął się liczyć związek badań z gospodarką. Dziedziny wiedzy, które nie znalazły miejsca na rynku (filozofia, teologia, filologia) lub te, które służyły realizacji funkcji państwa dobrobytu (oświata, zdrowie, pomoc społeczna) wiele straciły. Po prostu brakło dla nich pieniędzy, które trafiały do dziedzin rozwojowych (nauki przyrodnicze, inżynieria, technologia). Jednak nawet te dziedziny nie były w pełni zabezpieczone finansowo wobec gwałtownego wzrostu liczby kandydatów na studia. I w tym przypadku państwo zaczęło oszczędzać. Z jednej strony zaczęto namawiać wyższe uczelnie, by weszły na drogę urynkowania szkolnictwa wyższego, a z drugiej dokładniej kontrolować procesy nauczania i wywierać presję na szkoły wyższe, by kształciły studentów według ściśle ustalonych kosztów.

Nie ma więc pewności czy reformy w szkolnictwie wyższym zmierzające w kierunku urynkowania przyniosą spodziewane rezultaty, przekładające się na wysoki wzrost gospodarczy. Z jednej strony PKB w wielu państwach świata przeprowadzających reformy szkolnictwa wyższego podniósł się w latach dziewięćdziesiątych,

¹⁶ L.L. Lederman, *U.S. research and development policy and priorities and comparisons with selected countries: Canada, France, Germany, Japan, Sweden, United Kingdom and United States*, [w:] *What should be done? What can be done? Science and technology policy research: Proceedings of the NISTEP International Conference on Science and Technology Policy Research*, ed. H. Inose, M. Kawasaki, F. Kodama, Mita Press, Tokyo 1991.

z drugiej jednak strony wystąpiły nierówności w wysokości zarobków, choćby w takich krajach, jak Anglia, USA, Australia¹⁷.

Wzrost bogactwa państwa jako ogólna strategia polityczna może okazać się skuteczny, jeśli idzie o zwiększenie produktywności, a nawet zysku, ale nie tworzy wysoko płatnych miejsc pracy. Częstym zjawiskiem staje się wysoki poziom bezrobocia powiązany z nisko płatną pracą zarówno etatową, jak i na zlecenie. Słusznie więc konstatuje J. Rifkin¹⁸, że jest to rozwój poprzez niedostatek miejsc pracy. Współcześnie nawet ci, którzy ukończyli wyższe studia nie mogą być pewni, że inwestycja w kształcenie na poziomie wyższym zwróci się, choć ci, którzy nie mają wykształcenia mogą się znaleźć w jeszcze gorszej sytuacji¹⁹. Jest to o tyle zasadne, że rozwój automatyki i robotyki we współczesnych procesach pracy produkcyjnej może prowadzić do eliminacji wielu prac wykonywanych w przeszłości przez robotników z wykształceniem na poziomie technika²⁰.

Postindustrialna gospodarka zastępuje industrialną, choćby w postaci globalizacji gospodarki, która zdestabilizowała tradycyjną ekonomię przemysłową, co w konsekwencji doprowadziło do utraty znacznej części rynków globalnych przez dawne państwa uprzemysłowione. W sprawach szkolnictwa wyższego zmiany przyczyniły się do promocji akademickiego kapitalizmu, dzięki któremu lepiej będzie można przygotowywać młode pokolenia do gospodarczej rywalizacji z innymi krajami poprzez bliskie powiązanie szkolnictwa wyższego z rynkiem, który wymusi na wyższych uczelniach uwzględnienie potrzeb rynku w programach nauczania. Podobnie będzie z przygotowaniem do pracy w gospodarce globalnej poprzez kształcenie przy coraz niższych kosztach. I w tych przypadkach zadziałają mechanizmy rynkowe.

Wnioski końcowe

1. Można wątpić, czy współcześnie realizowane w świecie reformy szkolnictwa wyższego (urynkowanie, utowarowienie) dadzą spodziewane efekty. Być może okaże się, że kształcenie będzie tańsze, a nawet szybsze i lepsze przy zastosowaniu technologii informatycznej. Czy jednak zerwanie z tradycją i etosem akademickim, swobodą i wolnością w odkrywaniu nieznanego nie doprowadzi do odrzucenia modelu szkoły wyższej, która rozwijała się w Europie już od 900 lat? Czy nie zastąpi go

¹⁷ A. Atkinson, L. Rainwater, T.M. Smeeding, *Income distribution in OECD countries. Evidence from the Luxembourg income study*, OECD, Paris 1995.

¹⁸ J. Rifkin, *The end of work: The decline of the global labor force and the dawn of post-market era*, Putnam, New York 1995.

¹⁹ B. Harrison, B. Bluestone, *The great U-turn: Corporate restructuring and the polarization of America*, Basic Books, New York 1990.

²⁰ A.D. Abbott, *The system of professions: An essay on the division of expert labor*, University of Chicago Press, Chicago 1988.

placówka, która znacznie ograniczy kontakty studenta z pracownikiem naukowym na rzecz promowania bliskiego związku z oprogramowaniem komputerowym? A może jest to cena za postęp, by sprostać masowości kształcenia na poziomie wyższym?

2. Wydaje się zasadny pogląd, że wyższa uczelnia, pozbawiona niezbędnych nakładów publicznych, poszuka nowych źródeł dochodów.

Urynkowanie szkolnictwa wyższego wiązać się będzie zarówno z zyskiem, jak i ze stratami, które mogą być odczuwalne bezpośrednio i pośrednio. Błaski nie dotyczy tylko możliwości zdobycia dodatkowych funduszy. Rynek wpływa też na jakość życia akademickiego i na jakość pracy pracownika naukowego.

3. Struktura pracy współczesnego uczonego zaczyna się zmieniać, ponieważ musi on odnieść się do wyzwań płynących z globalnego rynku. Został zmuszony do ciągłego sprawdzania się i współzawodnictwa o pieniądze w postaci składania ofert na konkursy ogłaszane w skali krajowej i międzynarodowej. W tych nowych warunkach konieczna okazała się zmiana w polityce oświatowej. Stawało się coraz bardziej jasne, że potrzeby zgłaszane przez cywilizację informacyjną nie będą mogły być w pełni zaspokajane przez jednostki z wykształceniem tylko na poziomie licencjackim. Nowa cywilizacja zaczęła wymuszać kształcenie na wyższym poziomie, a więc magisterskim i doktorskim. Niezbędna stała się zmiana priorytetów w wydatkach z budżetu państwa. Pierwszeństwo zaczął mieć rozwój gospodarki i na to szły pieniądze z kasy państwowej. Coraz mniej funduszy pozostawało na zaspokojenie potrzeb podstawowych służb publicznych: oświatę, zdrowie, opiekę społeczną, realizowanych przez państwo w okresie rozwoju społeczeństwa przemysłowego.

W rezultacie tych zmian uczelnie zaczęły ostre współzawodnictwo o zdobycie funduszy zewnętrznych. Szkoła wyższa zaczęła wchodzić w partnerskie układy z przemysłem, biznesem, a nawet z rządem. Uczelnie wyższe zaczęły konkurować z sobą o studentów, zwłaszcza tych, którzy płacili wysokie czesne, np. studentów zagranicznych.

4. Wielka rewolucja w angielskim szkolnictwie wyższym zaczęła się od realizacji „małego kroku”, a mianowicie ustalenia stałego kosztu kształcenia studenta; w USA – od prób przyciągnięcia studentów zagranicznych i okładania ich wysokim czesnym oraz innymi opłatami. Najdalej poszli Anglicy: zaczęli wspierać materialnie studentów, którzy wybierali przedmioty przyrodnicze i technologię. W ich ślady poszły inne kraje, np. USA i Australia.

Finansowanie uczelni wyższej stało się coraz mniej przejrzyste ze względu na różne źródła pochodzenia funduszy. Choć wszystkie dyscypliny akademickie mogą próbować wkraczać na rynek, to jednak możliwość uzyskania funduszy zewnętrznych przede wszystkim zależy od tego, czy wiedzę i umiejętności pracowników naukowych można spożytkować na rynku.

Ciągle jeszcze nie można odpowiedzieć na pytania, czy nowe zawody będą przyrastać szybciej niż stare, które będą upadać, jaki będzie prestiż tych nowych zawodów, jak wysoko będą one płatne itp. Istnieje również wątpliwość, czy wszystkie kraje pójdą ścieżką wprowadzania mechanizmów urynkowania oświaty, co najlepiej widać na przykładzie Anglii, USA, Australii. Nie jest to już tak widoczne

w innych krajach, choćby w Kanadzie czy Niemczech. Czy rządy będą w stanie subsydiować studentów na tym samym poziomie co w przeszłości? Można wyrazić uzasadnioną wątpliwość. Było to możliwe, gdy na studia trafiało 5–20% grupy wieku. Współcześnie do bram szkoły wyższej puka już 45–50% młodych ludzi. Zwiększa się liczba studentów w wieku dojrzałym, powyżej 30 lat. W Anglii jest to już 30% wszystkich studentów²¹. Czy stać będzie rządy na finansowanie badań podstawowych na wyższych uczelniach? Istnieją i w tym przypadku niemałe wątpliwości.

5. Zmienia się paradygmat życia szkoły wyższej we współczesnej cywilizacji. Pracownicy naukowcy mniej się angażują w życie społeczności akademickiej, a bardziej zaczynają zabiegać o poprawienie własnych warunków materialnych. Stają się coraz bardziej lojalni wobec czynników zewnętrznych (pracodawców, agentów poszukujących źródeł finansowania badań). Zmniejsza się chęć podejmowania prac społecznych, uczestnictwa w różnych radach i komitetach na wyższej uczelni²².

Można więc zakładać, że zwiększą się napięcia między centralną administracją oświatową a pracownikami naukowymi wyższych uczelni. Budżet państwa coraz mniej pieniędzy przeznacza na szkolnictwo wyższe, a równocześnie państwo chce sprawować pełną kontrolę nad uczelniami wyższymi²³. Nie jest to już możliwe. Uwikłanie wyższej uczelni w urynkowienie oświaty poszło zbyt daleko. Wycena usług na rynku oświatowym zaczyna stanowić coraz większe źródło konfliktów, ponieważ istnieje dowolność w ustalaniu opłat, które systematycznie wzrastają. W tych warunkach naciski społeczne prowadzą do żądań wprowadzania centralizacji polityki oświatowej, a tym samym koncentracji władzy.

W tym zdominowanym przez mechanizmy rynkowe środowisku pracownicy naukowcy uważają, że szkolnictwo wyższe zbliża się do fazy totalnego kryzysu ze względu na brak odpowiednich funduszy, by móc realizować swoje zasadnicze funkcje. Wsparcie szkół wyższych ze strony rządu jest na coraz niższym poziomie, choć szkolnictwo wyższe nie jest już bezwzględnie atakowane przez władzę centralną.

Można jednak prognozować, że rząd będzie się starał regulować relacje między środowiskiem zewnętrznym a szkołą wyższą. Wzrośnie więc poziom jednomyślności w realizacji ustalonych strategii rozwoju przez wyższe uczelnie i rząd będzie musiał się odnieść do tego stanowiska. Muszą jednak, choćby czasowo, ulec zmianie tradycyjne sposoby zarządzania szkolnictwem wyższym.

W tej zmianie paradygmatu funkcjonowania współczesnej szkoły wyższej musi się brać pod uwagę to, że studenci płacą za studia i opłaty te stanowią ważną (czasami jedyną) pozycję po stronie dochodów. Równocześnie jednak zwiększył się udział studentów w decyzjach podejmowanych przez kierownictwo uczelni. Widać to wyraźnie w Anglii, Australii i USA w przypadku studentów zagranicznych płacących wysokie czesne i inne opłaty za możliwość studiowania w tych krajach.

²¹ Dearing Report, *Higher education in the learning society*, Stationary Office, London 1997.

²² C. Kerr, *Knowledge, ethics, and the new academic culture*, „Change”, January–February 1994.

²³ G.L. Williams, *Reforms and potential reforms in higher education finance*, [w:] *Through a glass darkly*, ed. D. Dill, B. Sporn, Pergamon Press, Oxford 1995.

Widoczna jest na tym tle wyraźna różnica w traktowaniu studenta w państwowych szkołach wyższych i w placówkach prywatnych. Można oczekiwać, że w przyszłości, wraz ze wzrostem opłat za czesne, zwiększy się udział studentów w podejmowaniu decyzji w szkolnictwie wyższym.

Korzystanie przez szkolnictwo wyższe z finansowania z budżetu państwa oraz z innych niepublicznych źródeł musi prowadzić do wzrostu napięć. Nie wiadomo, czy ten stan względnego spokoju uda się utrzymać przez dłuższy czas. Trzeba działać możliwie szybko, a centralnej biurokracji oświatowej nie spieszy się, żeby odzyskać publiczne zaufanie. Państwo winno wyraźnie potwierdzić swoje stanowisko, że pozwala uczelniom publicznym stosować zasady rynkowe. Taka polityka może jednak oznaczać zasadnicze, wręcz rewolucyjne zmiany. Nie można więc się dziwić, że istnieją obawy.

Nie będzie również łatwo wprowadzić pełnopłatne studia na uczelniach państwowych. Konieczne będzie wyrażenie zgody na daleko szerszy udział studentów w podejmowaniu decyzji i zarządzaniu uczelnią. Uczelnia państwowa stanowi monopol, a studenci ciągle mają za mało władzy jako konsumenci. Trzeba równocześnie pamiętać, że większość studentów albo nie chce, albo nie jest w stanie płacić wysokich opłat za studia stacjonarne i zaoczne. Nie pomaga brak przejrzystości w wydawaniu przez wyższą uczelnię pieniędzy za czesne. Uczelnia może je przecież wydawać zgodnie z własną polityką w tym zakresie.

Nie są więc łatwe decyzje, które trzeba będzie podjąć w najbliższym dziesięcioleciu. Stoimy na stanowisku, że w obecnej chwili ciągle lepiej jest finansować szkolnictwo wyższe przez państwo niż w pełni odwoływać się do opłat wnoszonych przez studentów. W sensie politycznym będzie to bardziej stabilne podejście niż oparcie finansowania szkoły wyższej na opłatach od studentów wnoszonych bezpośrednio uczelniom. To właśnie dlatego uczelnie uważają pieniądze przejęte od studentów za ich własne fundusze, a nie pieniądze pochodzące z budżetu państwa.

Szkolnictwo wyższe znajduje się w przededniu wielkich zmian w nawiązaniu do postępującej globalizacji współczesnego życia. Trzeba będzie rozwiązać wiele trudnych problemów związanych z dynamicznym rozwojem kształcenia na poziomie wyższym zgodnie z potrzebami rozwoju współczesnej cywilizacji.

Transformations in higher education in the globalization era

Abstract

According to the author, the main causes of the contemporary reforms of higher education can be traced back to the spread of neoliberal ideas, decrease in state's participation in financing tertiary education with the public money, and the needs of information society. The 1990s restructuring of academic education aimed at its vocationalization. Neoliberal tendencies were

directed towards the marketization of higher education, focusing on efficiency, economic value and the “product” quality, as well as towards establishing new relations between students and academic teachers, as clients and vendors.

Having described in detail challenges that higher education faces nowadays, the author discusses alternatives to the present tendencies of marketization, productization and globalization. In the conclusion, the author presents his predictions concerning potential changes in tertiary education in the nearest future.

Marian Śnieżyński

O sztuce nauczania

Wśród pedeutologów zajmujących się wytyczaniem i nakreślaniem wzorów osobowych nauczycieli panuje tak zróżnicowana paleta poglądów i opinii, że nawet doświadczonemu pedagogowi trudno jest zrozumieć tej materii pomieszanie. Co do jednego zagadnienia panuje niemal powszechna zgodność. Rzeczą dotyczy tak zwanych predyspozycji do zawodu nauczycielskiego. Pedeutolodzy powszechnie uznają i zgadzają się z tezą, że aby być dobrym nauczycielem, trzeba mieć do tego stanu powołanie. Skoro tak, to jesteśmy o krok od przyjęcia kolejnej tezy głoszącej, iż każdy nauczyciel z powołania winien być równocześnie twórcą, kreatorem nauczania i wychowania.

Czy rzeczywiście tak jest? Czy w naszych szkołach różnych szczebli pracują Mistrzowie? Czy ich praca dydaktyczna może być uznana za sztukę?

Zanim postaram się odnieść do postawionych pytań, przywołajmy nieco historii. W 1613 r. niemiecki pedagog K. Helwig opublikował książkę pod jakże znamienitym tytułem *Krótkie sprawozdanie z dydaktyki, czyli sztuki nauczania Ratychiusza*¹. W ten sposób Helwig jako pierwszy z pedagogów dał najprostsze, ale i najbardziej trudne do osiągnięcia określenie dydaktyki. Dydaktyka to sztuka, nauczanie to sztuka. Jeśli chcesz nauczać, musisz wiedzieć, musisz mieć pełną świadomość, iż działalność twoja na tym polu ma być uprawianiem sztuki. A ponieważ istotą sztuki jest kreowanie czegoś nowego, czegoś niepowtarzalnego, czegoś co ma być piękne, zatem także nauczanie musi być piękne w całym twoim zamyśle i wykonaniu.

Ale oto na przełomie XIX/XX w. polski pedagog, dziś nieco zapomniany, Jan Nepomucen Steczkowski lansuje swoją tezę, która przybrała postać normy mówiącej: „Czym są sztukom narzędzia, tym dla nauczycieli dzieła dydaktyczne”. Zdaniem tego autora, dydaktyka staje się narzędziem. Nauczyciel wyposażony w umiejętności

¹ W. Ratychiusz, niemiecki pedagog, znany z opracowania ciekawych zasad metodycznych pomagających w szybkim i efektywnym nauczaniu. Ratychiusza zgubiła pycha i zarozumiałość.

posługiwanie się różnorodnym ich zestawem może rozpalać i nieść przysłowiowy kaganiec oświaty. Nauczanie staje się po prostu rzemiosłem. Jak widzimy, następuje tu skrajne odkształcenie pojęć i rangi przynależnej procesowi nauczania. To już nie sztuka, a rzemiosło nauczyciela odgrywać będzie decydującą rolę w efektywności nauczania. Zatem to już nie powołanie, ale wyćwiczenie zestawu prawideł, reguł i umiejętności może zagwarantować każdemu sukces dydaktyczny. W XX wieku ukazało się kilka podręczników do dydaktyki (W. Okoń, Cz. Kupisiewicz, K. Sośnicki, T. Nowacki, J. Półturzycki), które tak do końca nie stawiały kropki nad „i” – czym właściwie ma być nauczanie – sztuką czy rzemiosłem. Jednoznaczną odpowiedź dał dopiero K. Kruszewski, który w 1991 roku opublikował podręcznik pod tytułem: *Sztuka nauczania, czynności nauczyciela*.

Jakie jest moje stanowisko w tej kwestii? Popierając w pełni poglądy pedeutologów opowiadających się za koniecznością posiadania przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego określonych predyspozycji, uważam, że każdy pedagog musi mieć w sobie coś z artysty, musi być mistrzem kreacji twórczych. Ale by zajaśnieć pełnią blasku, swój talent musi poddawać precyzyjnej „rzemieślniczej obróbce”. Musi przyswoić sobie cały warsztat pracy nauczycielskiej, który obecnie poszerza swoje ramy o dyscypliny, bez których efektywność edukacyjna byłaby bardzo niska. Myślę tu o filozofii, informatyce, psychologii i socjologii.

Aby być dobrym nauczycielem, trzeba mieć swoiste predyspozycje do tego zawodu i będąc wiernym swojemu powołaniu, solidnie je podbudować i obudować gruntownym rzemiosłem dydaktyczno-metodycznym. Tak jak nie wystarczy samo powołanie do kapłaństwa, do aktorstwa, do muzyki czy malarstwa, które musi być „okupione” mozolną, rzetelną pracą nad sobą, poznaniem rzemiosła, nauczeniem się warsztatu pracy, nabywaniem szeregu umiejętności, które kosztują nieraz wiele wysiłku i samozaparcia, tak samo nie wystarczy samo powołanie do zawodu nauczycielskiego bez solidnego opanowania tego rzemiosła.

Praktyka pedagogiczna wskazuje, że istotnie istnieją osoby obdarzone szczególnym darem dydaktyczno-wychowawczym, ale ukazuje też, że praca nad sobą, oparta na znajomości prawidłowości pedagogicznych i na doświadczeniu czerpanym z praktyki zawodowej, własnej i innych, wytwarza wysoką zdolność szybkiego orientowania się w niespodziewanych i niezwykłych sytuacjach pedagogicznych oraz właściwego ich rozwiązania. W ten sposób nie tylko „wrodzoność” decyduje o talencie pedagogicznym, ale też sumienna i ciągła praca nauczyciela nad swoim doskonaleniem zawodowym.

Czy zatem może być dobrym nauczycielem osoba, która do perfekcji opanuje rzemiosło pedagogiczne, ale zabraknie jej powołania do tego zawodu? Moim zdaniem, może tak być, ale skłonny jestem orzec, że taki nauczyciel raczej nie osiągnie mistrzostwa w swoim zawodzie, tj. nie stanie się autorytetem dla swoich uczniów. Jego proces dydaktyczny będzie przebiegał zgodnie ze wszystkimi regułami nauczania, ale raczej nie przekroczy owych wytycznych i założeń, nie będzie go stać na własną „interpretację” lekcji, na własną „improwizację” zajęć, na odbicie się od suchej „partyтуры” ciekawego tematu lekcyjnego i zagrania go w sposób oryginalny

i niepowtarzalny. To tak jakbyśmy porównali sposób prowadzenia „Faktów” przez T. Lisa i przez B. Rymanowskiego.

Po tych wstępnych wyjaśnieniach pora przejść do odpowiedzi na postawione na początku pytanie: Czy można nauczanie uprawiane przez naszych nauczycieli kwalifikować do miana sztuki?

Moja odpowiedź na to pytanie ma swoje uzasadnienie w wieloletnich badaniach² i nie jest oparta na domysłach czy przypuszczeniach.

Około 30% nauczycieli to pedagogzy z powołania, którzy w praktyce szkolnej realizują sztukę nauczania. Dalsze 30% to nauczyciele tzw. mierni, przeciętni, którzy albo nie odkryli swojego powołania, albo go wcale nie mieli. Znając jednak swoje rzemiosło, mogą w miarę efektywnie pracować z dziećmi i młodzieżą. Pozostała grupa nauczycieli to osoby, które trafiły do zawodu zupełnie przypadkowo. Pracują bez motywacji, nie identyfikują się ze swoim zawodem. Rzemiosło opanowali często na miernym poziomie, nie doskonalą się ani nie podejmują samokształcenia. To właśnie do nich pasuje słynna sentencja: „Komu bogi były wrogiem, zrobiły go pedagogiem”. Zarówno oni męczą się w szkole, jak i uczniowie z nimi, stanowiąc balast edukacyjny, z którym nie wiadomo, co zrobić.

Ma rację E. Nęcka³, że szkoła nie rozwija ani nie sprzyja twórczości uczniów. Powodem tego jest dążenie nauczycieli do ujednolicenia zachowań i sposobu myślenia uczniów. Zdaniem cytowanego autora, szkoła jest miejscem, w którym dokonuje się niezbędny przekaz wiedzy, norm i wartości, ale też miejscem, które uczy konformizmu. Dziecko uczy się już od najmłodszych lat, że pytania zadaje nauczyciel, a od uczniów wymagana jest odpowiedź – w ten sposób odzwyczajają się go od naturalnej skłonności do stawiania pytań. Uczeń nieustannie doświadcza (im w wyższej jest klasie, tym częściej), że w odpowiedzi na pytanie oczekiwana jest jedna, poprawna odpowiedź. W ten sposób uczy się zachowań „konwergencyjnych”, porzucając skłonność do dywergencyjnego wymyślania alternatywnych odpowiedzi na to samo pytanie. Nauczyciele swoim stylem uprawiania dydaktyki nie sprzyjają twórczości uczniowskiej, gdyż większość z nich stosuje zasadę przekazania jak najwięcej wiadomości, nie troszcząc się o rozwój myślenia, wyobraźni, dociekliwości, pomysłowości i samodzielności intelektualnej.

A teraz postawmy kluczowe dla całego artykułu pytanie: Na czym ma polegać realizacja sztuki nauczania? Po czym mogą poznać, że ktoś w danej chwili w klasie uprawia sztukę, a ktoś inny tylko rzemiosło?

Gdybym chciał się wykręcić z tak postawionego pytania, odpowiedziałbym, że sposobów uprawiania sztuki nauczania może być tyle, ilu jest zatrudnionych w naszym szkolnictwie nauczycieli z powołania, którzy świadomie taką misję chcą realizować. Każde nauczanie, które ma być sztuką, musi być autorską, niepowtarzalną lekcją, niepowtarzalnym wykładem, niepowtarzalnymi ćwiczeniami.

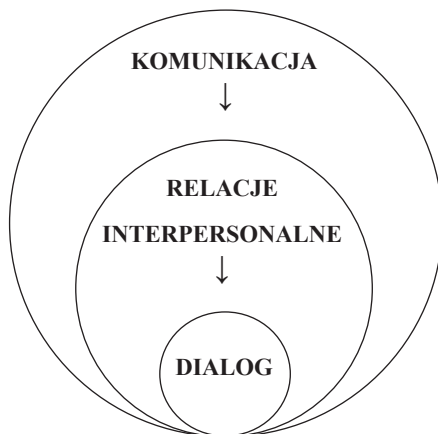
² Por. M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1995; tenże, *Dialog edukacyjny*, Wyd. Nauk. PAT, Kraków 2001; tenże, *Sztuka dialogu – teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wyd. Nauk. AP, Kraków 2005.

³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2003, s. 149.

By jednak nie pozostawić czytelnika bez odpowiedzi, postaram się przedstawić autorską wizję uogólnionej sztuki nauczania, nauczania niewątpliwie uznanego jako sztuka. Proponowany model nie został jeszcze zweryfikowany i jako taki może się nie sprawdzić, może zostać poddany bardziej lub mniej życzliwej krytyce.

Istotą mojej propozycji jest realizacja sztuki nauczania poprzez dialog edukacyjny. To dialog edukacyjny wymusza na jego realizatorze innowacyjność twórczą zarówno w samym zamyśle, jak też, co najważniejsze, w samym akcie tworzenia lekcji, wykładu czy ćwiczeń. Artyzm i mistrzostwo pedagoga tu najpełniej i najwyraźniej mogą się spełnić. Artyzm, w którego istotę musi być wpisany sukces lub porażka. Ale każdemu aktowi twórczemu towarzyszy niepokój i dreszcz emocji, a nawet ewentualne poczucie klęski.

By osiągnąć ten najwyższy pułap artyzmu, jaki rodzi się w dialogu i z dialogu, należy wcześniej dobrze opanować i wyćwiczyć swoje umiejętności w zakresie komunikacji i relacji interpersonalnych.

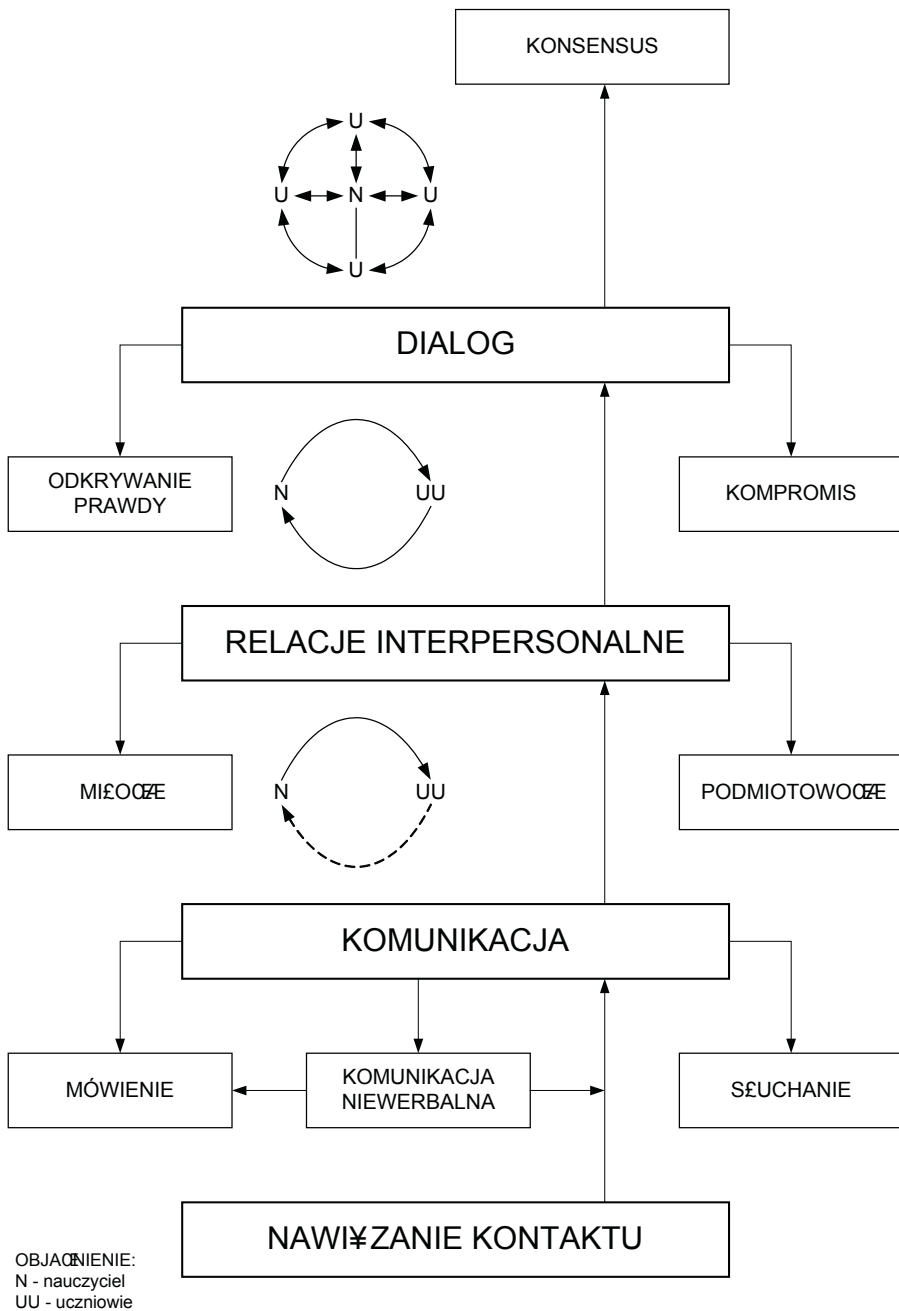


Rys. 1. Sztuka nauczania i jej etapy

Z rysunku 1 wynika jasno, że nie każda komunikacja jest relacją interpersonalną oraz dialogiem. Ale nie każda relacja może być dialogiem. Natomiast pełnia dialogu musi w sobie zawierać i komunikację, i relacje interpersonalne.

Prześledźmy zatem kolejne etapy sztuki nauczania, przedstawione na rysunku 2.

Jak wynika z rysunku, do nawiązania kontaktu osobowego TY i JA, konieczne jest doprowadzenie do pełnej komunikacji między podmiotami. Podstawowymi składnikami komunikacji są: mówienie, słuchanie i nadawanie komunikatów niewerbalnych zarówno przez mówiącego, jak i słuchającego.



Rys. 2. Etapy sztuki nauczania

Drugi, wyższy etap prowadzący do sztuki nauczania wiąże się z relacjami interpersonalnymi, w których wiodącą rolę pełnią: miłość i podmiotowy stosunek do osób. Gdy zostaną spełnione wszystkie warunki związane z komunikacją i z relacjami interpersonalnymi, wówczas należy przejść do najwyższego etapu umożliwiającego pełne zaistnienie i pełną realizację sztuki nauczania. Etapem tym jest dialog, w obrębie którego dochodzi się najpierw do wspólnego odkrywania prawdy, potem do kompromisu i na końcu do konsensusu.

Poznajmy zatem nieco bliżej zasygnalizowane etapy prowadzące do sztuki nauczania.

Komunikacja interpersonalna

Komunikacja ma na celu wzajemne porozumiewanie się ucznia z nauczycielem, a głównie przekaz określonych informacji. W. Okoń⁴ określa komunikację interpersonalną jako wymianę informacji między nadawcą i odbiorcą, przy czym przekaz treści następuje za pośrednictwem jakiegoś kanału. W przekazie informacji istotnego znaczenia nabierają zarówno słowa, jak i cała gama komunikatów niewerbalnych. Komunikacja należy do podstawowych elementów składowych zachowania społecznego.

Komunikacja w aspekcie dydaktycznym, jeśli ma się stać fundamentem sztuki nauczania, musi się opierać na innowacyjnym i twórczym przekazie informacji, który wprawi odbiorcę w stan zasluchania, a czasem wyzwoli u niego potrzebę zadania nauczycielowi dodatkowych pytań czy nawet uzupełnień.

W ten sposób jednokierunkowy przekaz informacji przerodzi się w wymienną rolę nadawca – odbiorca. By tak się stało, nauczyciel przekazując treści musi być artystą przekazu, kreatorem informacji, które podane zostaną w „gustownej i oryginalnej zastawie”. Tą zastawą będzie wyborna polszczyzna, komunikatywność, emocjonalne zaangażowanie, kontakt wzrokowy z uczniami, odpowiedni gest i mimika, modulacja głosu, wyrazistość wypowiedzianych słów.

Istotą tego etapu nauczania jest nawiązanie kontaktu z uczniem, spowodowanie, by nadawanie odbywało się na tych samych częstotliwościach fal.

Jak wiemy, nie każdego nauczyciela lubimy słuchać, nie każdy posiada dar fascynującego przekazu wiedzy, ale też i nie wszyscy wykonujący ten zawód to ludzie z powołania. Ale nawet tym z powołania musi się chcieć, muszą mieć odrobinę dobrej woli, by uruchomić w sobie zgromadzone pokłady twórczości, oryginalności i inwencyjności pedagogicznej.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, „Żak”, Warszawa 2001, s. 177–178.

Zdaniem J. Parafiniuk-Soińskiej⁵, komunikacja należy do stałych elementów życia człowieka, jest sposobem porozumiewania się ludzi – jest koniecznością. Gdy słowo lub nowy komunikat nie ma dla odbiorcy znaczenia, staje się wówczas pustym znakiem. Można by zapytać, ile takich pustych znaków „odbierają” uczniowie?

Nauczyciel – twórca musi także umieć słuchać. Dopuszczając ucznia do głosu, a nawet inspirując go do zadawania pytań, musi umieć prawdziwie słuchać. A słuchanie prawdziwe znaczy koncentrować całą swoją uwagę na osobie, która do nas mówi. W tej chwili nie ma nic ważniejszego. Jak pisze M. Chomczyńska-Rubacha⁶, zachowania świadczące o uwadze to kontakt, wyraz twarzy, pozycja i ruchy ciała oraz odległość fizyczna dzieląca rozmówców. Poza niewerbalnymi oznakami słuchania, o skupieniu i zainteresowaniu świadczy też werbalne i parawerbalne potwierdzenie zrozumienia oraz proste sprzężenie zwrotne o emocjonalnej reakcji słuchacza („Tak, rozumiem”, „To ciekawe”, „Mów dalej”, „Aha”). Jeśli jednak nauczycielowi zależy na tym, żeby uczeń zorientował się, że jest słuchany, ale i rozumiany, potrzebne jest słuchanie aktywne, w którym istotne jest to, by nauczyciel myślał razem z uczniem, a nie antycypował, osądzał, analizował czy wyciągał wnioski, zanim uczeń sam do nich nie dojdzie. Ten rodzaj słuchania wymaga parafrazowania, precyzowania informacji zwrotnej. Parafrazowanie to powtarzanie własnymi słowami sensu wypowiedzi rozmówcy. Precyzowanie oznacza zadawanie pytań, których intencją jest pełne zrozumienie przekazu w kontekście myśli i uczuć rozmówcy. Celem informacji zwrotnej jest zakomunikowanie własnej reakcji na odebraną wiadomość, bez popadania w osady czy polemikę.

Słuchanie empatyczne wymaga nie tylko koncentracji na słowach zawartych w wypowiedziach ucznia, ale na próbie odczytania uczuć i postaw ucznia. Jeśli uczeń mówi: „Ta szkoła jest beznadziejna. Chyba przeniosę się do innej”, nauczyciel mógłby skoncentrować się na emocjach i powiedzieć: „Brzmi to tak, jakbyś był czymś bardzo rozgoryczony”. Odpowiedź ta wyraża empatię i zachęca ucznia do komunikacji. Słuchanie otwarte jest słuchaniem wolnym od uprzedzeń i nastawień. Najważniejsza zasada słuchania z otwartością to wysłuchanie całości komunikatu, a dopiero potem ocenianie go. Słuchanie świadome oznacza odnoszenie komunikatu do znanych nam faktów oraz obserwowanie i wsłuchiwanie się w spójność wypowiedzi.

Komunikacja jest procesem dwustronnym. Kiedy nauczyciele mówią, oczekują od uczniów, że będą słuchali, a później odpowiadali. Kiedy uczniowie mówią do nauczyciela, mają prawo oczekiwać tego samego. W etap komunikacji wpisuje się najpełniej tok podający.

Po opanowaniu sztuki komunikowania się pora przejść do kolejnego, trudniejszego etapu, jakim są relacje interpersonalne.

⁵ J. Parafiniuk-Soińska, *Ku humanistycznej edukacji*, [w:] *W kręgu edukacji nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. E. Kameduła, Z. Kuźniak. Poznań 2003, s. 287.

⁶ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 254–255.

Relacje interpersonalne

Relacja określa związek, stosunek, zależność zachodzącą między osobami. M. Ostrowska⁷ trafnie zauważa, że relacja interpersonalna polega na bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem, o charakterze więzi egzystencjalnej, to jest takiej, w której obie strony nie tylko łączą się ze sobą, ale również oceniają różnice między sobą a innymi.

Aby owe relacje kształtowały się prawidłowo, należy je oprzeć na miłości do drugiej osoby i podmiotowym traktowaniu każdego człowieka. Klamrą spinającą te dwa człony winien stać się personalizm chrześcijański. Bez wyrażania określonej przesłanki aksjologicznej w edukacji żaden nasz twórczy zamysł na dłuższą metę nie powiedzie się.

Miłość do drugiej osoby wyrażać się będzie naszą dobrocią, życzliwością, cierpliwością, panowaniem nad sobą, uśmiechem, sprawiedliwością, optymizmem pedagogicznym i współpartnerskim stylem pracy. Nauczycielowi bez powołania będzie bardzo trudno zrealizować choćby część z wymienionych elementów miłości, a pominięcie nawet jednego będzie stanowiło już wyraźny dysonans pedagogiczny.

Podmiotowy stosunek do drugiego człowieka przejawiać się będzie m.in. w uznaniu niepowtarzalności każdej osoby, jej prawa do godności i szacunku, do wolności, ale i odpowiedzialności, uznania jej za osobę myślącą i czującą, zdolną do samodzielnego oceniania, wartościowania i wnioskowania, dostrzegania w każdym człowieku tego co dobre i uznanie jego prawa do błędu, do pomyłek życiowych.

Jan Paweł II przemawiając w Castel Gandolfo 19 września 2002 roku do nauczycieli zwrócił szczególną uwagę na rolę i znaczenie relacji interpersonalnych w szkole, stwierdzając, iż największym problemem współczesnej edukacji jest zanik więzi międzyludzkich, pozostawienie uczniów poza relacjami między sobą i między nauczycielami.

Troska o relacje musi przyświecać każdemu nauczycielowi w każdej szkole, bowiem realizując w pełni miłość i podmiotowość mam szansę tworzyć emocjonalne więzi uczniów między sobą i między pedagogami.

Zatem sztuka nauczania na tym etapie zostaje ubogacona o czynnik emocjonalny, w który daje się łatwo wkomponować tok lekcji eksponującej, gdzie chłodny, często anonimowy i jednokierunkowy przekaz informacji zostaje zastąpiony czynnym włączaniem się uczniów czy to do odegrania krótkiej scenki, odczytania literackiego tekstu czy wiersza, by następnie wspólnie dokonać jego wartościowania i oceny. Treści nauczania nabierają tu już innego wymiaru, tu już nie chodzi o to, by uczeń zapamiętał określone informacje, ale żeby je przeżył, umiał zastosować i odnieść do siebie.

⁷ M. Ostrowska, *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Impuls, Kraków 2002, s. 108.

Dialog edukacyjny

Dialog jest najbardziej dojrzałą formą kontaktów międzyludzkich. Jeżeli chcemy mówić o dialogu jako o postawie, musi on opierać się na relacjach interpersonalnych i komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Ks. J. Tarnowski⁸ wyróżnia trzy rodzaje dialogu: metodę, proces i postawę. Nas interesuje dialog jako postawa, którą autor rozumie jako gotowość do otwierania się na rozumienie drugiego człowieka, zbliżenie się doń i w miarę możliwości wzajemne współdziałanie w poszukiwaniu i odkrywaniu prawdy (dialog rzeczowy) oraz otwieranie naszego wnętrza (dialog personalny).

Ta trzecia faza sztuki nauczania, określana jako dialog edukacyjny, obejmuje trzy niezbędne warunki potrzebne do jej zaistnienia: odkrywanie prawdy, poszukiwanie kompromisu i ustalanie konsensusu. W sztuce nauczania szczególny wymiar ma wspólne odkrywanie prawdy. Jeżeli przyjmimy ten warunek i wchodzące w jego wymiar zasady, wówczas istnieje szansa osiągnięcia swoistego apogeum w zakresie sztuki nauczania. Prawdziwa sztuka jest tworzeniem, jest odkrywaniem. Sztuka nauczania jest wydobywaniem na zewnątrz tego, co ukryte, oświeclaniem i rozjaśnianiem tego, co pozostaje w ciemności, przybliżaniem tego, co wydaje się być odległe i mało osiągalne.

Drogę zbliżenia się do prawdy pokonują wspólnie mistrz i uczeń. Ta wspólna droga przyniesie efekty, jeżeli nauczyciel i uczniowie będą respektować na tym poziomie zasady: wstępnego założenia, że mój adwersarz może mieć choć odrobinę racji, inspirowania do zadawania pytań, dopuszczenia zarówno do obrony, jak i do krytyki założeń hipotetycznych, uzasadnienia wygłaszanych tez, zwracania uwagi na wiarygodność.

Najlepszą formą realizacji tego typu nauczania na szczeblu dialogu jest nauczanie problemowe, które łączy w sobie sferę intelektualną, emocjonalną, receptywną i sensomotoryczną. Natomiast metodami służącymi realizacji tej formy będą: dyskusja, burza mózgów, trybunał, gry dydaktyczne, analiza tekstów źródłowych i metody sytuacyjne.

Kiedy już odkryjemy przed sobą swoje zróżnicowane stanowiska, różne punkty widzenia i poglądy, należy uczynić wszystko, by doprowadzić rozpoznany obszar rzeczywistości do kompromisu. W kompromisie istotnego znaczenia nabierają zasady pluralizmu i tolerancji, taktu i kultury, ale jednocześnie nie wolno nam w imię tych zasad odejść od pewnych granic, do których kompromis jest możliwy, a po ich przekroczeniu – gdy chodzi o określone wartości fundamentalne i uniwersalne – kompromisu być nie może.

I wreszcie w wyniku kompromisu dochodzi do konsensusu, czyli do ustalenia obszaru wspólnej akceptacji. To wszystko dokonuje się w aurze twórczości, której obce są monolog, jednokierunkowy przekaz i autokratyzm.

⁸ J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1992.

Twórczość jest sztuką – nauczanie jest twórczością

Nauczyciel szkoły dialogu, nauczyciel nowej, zreformowanej szkoły to nauczyciel–twórca i innowator. Również uczeń szkoły XXI wieku to uczeń–twórca.

Co to jest twórczość? W literaturze psychologicznej i pedagogicznej można znaleźć wiele określeń tego terminu.

Jedni autorzy⁹ powiadają, że jest to postawa, styl działania umożliwiający pokonanie rutyny, schematów myślenia i działania, to umiejętność nowego spojrzenia na rzeczy i zjawiska dobrze znane. Inni¹⁰ uważają, iż twórcze działanie to takie, którego wynikiem jest skuteczne zdziwienie.

W moim przekonaniu najbardziej interesującą definicję twórczości podał M.J. Stein¹¹. Twórczość rozumie on jako proces, którego rezultatem jest stworzenie jakiejś nowości, mającej szansę przetrwania oraz odpowiadającej oczekiwaniom grupy ludzi stanowiącej w danym czasie określone środowisko społeczno-kulturalne. M.J. Stein twierdzi, że do bycia kreatywnym potrzeba człowiekowi czterech wolności: wolności do studiów i przygotowań, swobody poszukiwań i dociekań, wolności ekspresji i wolności bycia sobą.

Wybitny polski psycholog twórczości E. Nęcka uważa, że ciekawość poznawcza jest jednym z najważniejszych warunków twórczej aktywności człowieka. Jest to też typowy „objaw” wybitnych uzdolnień intelektualnych, zwłaszcza we wczesnych fazach rozwoju poznawczego. Na podstawie tego, jak bardzo ciekawe świata są nasze dzieci, możemy przewidzieć, czy będą uzdolnione intelektualnie w wieku dojrzałym.

Jeśli ciekawość poznawcza jest tak ważna dla prawidłowego rozwoju intelektualnego, warto zdać sobie sprawę z jej przejawów i poznać praktyczne sposoby jej stymulowania. Wiedza na temat przejawów i sposobów stymulowania ciekawości może nam pomóc w pełnieniu ważnych ról społecznych, przede wszystkim roli rodzica, nauczyciela lub przełożonego. I odwrotnie, brak wiedzy na dany temat może spowodować, że jako rodzice, nauczyciele i przełożeni będziemy skłonni raczej niszczyć przejawy twórczości niż je pielęgnować.

Autor wskazuje na pięć zasad stymulowania ciekawości poznawczej.

1. NIE BAĆ SIĘ PYTAŃ

Naturalnym odruchem wielu z nas jest unikanie pytań, bo mogą one zwiastować kłopoty. Jeśli uczeń jest odpytywany przez nauczyciela, spodziewa się oceny. Jeśli nauczyciel jest „odpytywany” przez ucznia, może się obawiać, że się skompromituje, wykaże swoją ignorancję lub w inny sposób wystawi na szwank swój autorytet. Obawy takie są najczęściej bezpodstawne, ale – co ważniejsze – bardzo szkodzą aktywności twórczej. Ta bowiem kwitnie tylko w atmosferze, w której o wszystko

⁹ K.J. Szmidt, *Elementarz twórczego życia*, WAB, Warszawa 1997.

¹⁰ J.S. Bruner, [za:] K.J. Szmidt, *Tworzyć każdy może*, „Carpe Diem” 1998, nr 1.

¹¹ M.J. Stein, [za:] K.J. Szmidt, *Tworzyć każdy może...*

można pytać, wszystko można zakwestionować, o wszystkim można podyskutować. Dlatego zadawanie pytań jest rodzajem zachowania, które zasługuje na wzmocnienie, ilekroć się pojawi. Powinniśmy wzmacniać pozytywnie (nagradzać, doceniać) sam fakt pojawiania się pytań, a nie ich formę czy treść, oczywiście w granicach określonych zasadami kultury osobistej i intencjami osoby pytającej. Jeśli naszym celem jest stymulowanie ciekawości, a przez to – twórczości, nie jest ważne, jak i o co dziecko pyta, ale że w ogóle pyta. Nie jest również ważne, czy kieruje pytanie konkretnie do nas, czy też stawia je po prostu „z ciekawości”. Jedno i drugie jest bardzo cennym przejawem aktywności potencjalnie twórczej, czyli takiej, która może w konsekwencji doprowadzić do nowego spojrzenia na świat lub przynajmniej na fragment rzeczywistości.

2. STAWIAĆ OTWARTE PYTANIA

Ludzie przejawiają bardzo silną tendencję do formułowania problemów w postaci „albo – albo”. W ten sposób już na wstępie redukują liczbę możliwych odpowiedzi. Tak postawione problemy zdarzają się dość często w sytuacjach wymagających podjęcia decyzji, rzadko jednak sprawdzają się w sytuacjach wymagających twórczego myślenia. Co więcej, nadużywanie pytań i problemów zamkniętych już na wstępie ogranicza liczbę potencjalnych odpowiedzi, nawet w sytuacjach decyzyjnych. Na przykład problem zamknięty: „Kupić komputer czy nie kupić?” można łatwo i z pożytkiem zastąpić pytaniem otwartym: „Jak uzyskać dostęp do komputera?”. Stawiając sobie, a przede wszystkim innym ludziom (uczniom, podwładnym) pytania otwarte zamiast zamkniętych, uzyskujemy wartościowy efekt w postaci zwiększenia produktywności myślenia adresatów takich pytań. Stymulujemy też ciekawość poznawczą, ponieważ często dopiero po przerobieniu pytania zamkniętego na otwarte dostrzegamy całe bogactwo wiedzy możliwej do wykorzystania w trakcie szukania odpowiedzi na pytanie otwarte.

3. NIE ODPOWIADAĆ NATYCHMIAST NA NIEKTÓRE WAŻNE PYTANIA

Niektóre ważne pytania powinny na jakiś czas pozostać bez odpowiedzi, ponieważ w ten sposób prowokują do myślenia. Wiadomo, że sytuacje nie dokończone, nie domknięte, nie dopowiedziane charakteryzują się tym, że nie pozostawiają nas obojętnymi. Zapadają w pamięć, pobudzają emocjonalnie do myślenia. Dlatego jako nauczyciele, wychowawcy i przełożeni powinniśmy od czasu do czasu zadawać pytania i pozostawiać je bez odpowiedzi. Jest wysoce prawdopodobne, że w ten sposób sprowokujemy spontaniczną aktywność intelektualną, tym bardziej, że przerwy w myśleniu mogą przeradzać się w okresy „inkubacji”, czyli spontanicznego, nie do końca uświadomionego produkowania nowych pomysłów podczas snu, odpoczynku lub uprawiania sportu – a więc wtedy, gdy świadomie i intencjonalnie nie zajmujemy się postawionym problemem.

4. UKAZYWAĆ NIEKOMPLETNOŚĆ ISTNIEJĄCEJ WIEDZY

Wiedza przekazywana w szkole i na uniwersytecie sprawia często wrażenie niewzruszonego gmachu, w którym już nic nie może ulec zmianie lub bardzo niewiele.

Oczywiście prawdziwa wiedza naukowa taka nie jest – przeciwnie, pełno w niej luk, niejasności, sprzecznych danych i niedokładnych interpretacji. Jeśli jednak dzieci lub studenci poznają świat poprzez pryzmat skończonych teorii lub dobrze utrwalonych poglądów, mogą odnieść wrażenie, że właściwie w nauce nie ma już nic do zrobienia. Nauczyciel fizyki Maxa Plancka uczył go pod koniec XIX wieku, że fizyka jest właściwie „skończoną” nauką, ponieważ do wyjaśnienia pozostały już tylko drobne nieścisłości w obserwacjach. Na szczęście owe „nieścisłości” zachęciły młodego Plancka do działania i doprowadziły go do fizyki kwantowej.

5. UKAZYWAĆ TRENDY W ROZWOJU WIEDZY

Warto też zdawać sobie sprawę i uświadomić to innym, że wiedza ludzka znajduje się w procesie nieustannego rozwoju. To, co wiemy teraz, jest zwykle konsekwencją długiego procesu rozwojowego, pełnego niespodzianek, kryzysów i nieoczekiwanych zwrotów. Uświadomienie sobie tego faktu ma znaczenie nie tylko historyczne. Oto bowiem z perspektywy rozwojowej nasza wiedza współczesna jawi nam się jako ogniwo długiego łańcucha. Trudno przecież zakładać, że rozwój nauki i cywilizacji skończył się na naszej epoce. Skoro tak, to nasza obecna wiedza może być ujmowana jako punkt wyjścia do przyszłej, jeszcze nieznannej wiedzy.

Ma rację J. Kuźma¹², pisząc:

Nowatorska twórcza szkoła zależy przede wszystkim od twórczych nauczycieli. Twórcza postawa nauczycieli wobec życia i swojego zawodu jest nieodzowna nie tylko dla ich osobistego rozwoju, lecz i dla ich wychowanków, dla których stanowią oni wzór do naśladowania, wskazują im drogi i metody aktywnej twórczej postawy, wpływające stąd profity dla ich dalszej edukacji i pomyślności w życiu. Każdy może być twórczy we wszystkim, co robi, uczeń, rodzice, nauczyciel, a nie tylko uczony czy artysta. Ważne jest, czy jesteśmy ciekawi otaczającego świata, staramy się odpowiedzieć na pytania proste lub bardziej złożone, dotyczące najbliższego otoczenia lub współczesnego świata. Życie niejednokrotnie stawia nas w sytuacjach nowych, nietypowych, wymagających również nietypowych reakcji i rozwiązywania różnych, często zwykłych codziennych lub bardziej złożonych problemów. Dlatego twórcza postawa zależy w dużej mierze od naszej wrodzonej inteligencji, intuicji, wrażliwości i wyobraźni, zdolności do myślenia logicznego i alternatywnego. [...] Nauczyciel twórczy musi mieć postawę badacza, a to oznacza, że powinien mieć intuicję, być dobrym obserwatorem, dostrzegać prawdziwe problemy (lub trudności), stawiać sobie pytania, od prostych poczynając aż do coraz bardziej złożonych, a następnie stale poszerzać i pogłębiać swoją wiedzę, aby sprostać nowym zadaniom. Powinien też nauczyć swoich uczniów odpowiadać na pytania, prowadzić z nimi dialog i wspólnie z nimi rozwiązywać problemy, których dostarcza nam życie. Te oczywiście zadania stawiane przed każdym twórczym nauczycielem są raczej dość trudno osiągalne, a przynajmniej wymagają – ustawicznego wysiłku dla realizacji tego ważnego celu.

Chociaż zasada twórczości winna się w równym stopniu odnosić do nauczyciela i do ucznia, to jednak od nauczyciela, od jego postawy zależy, czy uczeń będzie miał

¹² J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wyd. Nauk. AP, Kraków 2000, s. 75–76.

szansę rozwijać swoje rozległe pokłady twórczości, czy też będzie zepchnięty do roli mechanicznego robota albo ubezwłasnowolnionego pajaca pociąganego za sznurki.

Edukacja na poziomie szkół wyższych ma w tym względzie szczególne zadanie, zadanie rozbudzenia u przyszłych nauczycieli postaw twórczego stosunku do ich zawodu. Zdobyte przez nich swoistego rodzaju rzemiosło winno być nieustannie ubogacane własnymi przemyśleniami, studiowaniem dodatkowej literatury, dążeniem do podejmowania eksperymentów dydaktycznych. Otwartość umysłu i elastyczność, dążenie do zmian, umiejętność dostrzegania problemów, bystre obserwowanie, pytanie i słuchanie uczniów to dobra recepta na przeciwdziałanie rutynie nauczycielskiej, dobra recepta na realizację zasady twórczości.

Jeżeli chcemy nadać nauczaniu wymiar sztuki, należy rzetelnie i w pełni poznać rzemiosło dotyczące całego procesu nauczania. Mieć biegłość w różnicowaniu struktur lekcyjnych, występujących w nich metod nauczania, stosowanych w ich ramach środków i zasad nauczania. Mając solidną wiedzę i doświadczenie w tym zakresie, można każdemu z wymienionych elementów nadać niepowtarzalny koloryt. Ten specyficzny klimat jest w stanie stworzyć tylko artysta. Tylko artysta jest w stanie nadać nauczaniu wymiar sztuki.

Reasumując dotychczasowe rozważania wokół sztuki nauczania, pragnę wyrazić nadzieję, iż w ramach reformy systemu oświatowego także i ten obszar edukacji zostanie nasycony wielością propozycji twórczego i innowacyjnego kształcenia. Wierzę, że nastąpi taki moment, gdy większość nauczycieli zrozumie wreszcie potrzebę „odbicia się” od niewiele mającego wspólnego ze sztuką nauczania jednokierunkowego, jednokierunkowego przekazu informacji, jednokierunkowej komunikacji.

Wierzę, że wychowując do demokracji pedagodzy zrozumieją pilność i potrzebę oparcia edukacji na mocnym fundamencie personalizmu edukacyjnego, który poprzez właściwe relacje interpersonalne i przyjęcie postawy dialogu doprowadzi swoich wychowanków do wielostronnego i harmonijnego rozwoju.

On the art of teaching

Abstract

In the article, the author attempts to answer two basic questions: what should the realization of the art of teaching consist in, and how can it be told whether a teacher only practices the craft of teaching, or actually realizes the art of teaching.

The realization of the art of teaching is achieved in three stages: developing interpersonal communication, developing interpersonal relations, and discovering truth together, through dialogue.

The author concludes by saying that a teacher practising the dialogue-method is a true creator and innovator, who will be able to develop similar predispositions in his pupils.

Ireneusz Kawecki

Nauczanie a profesja (anglosaski punkt widzenia)¹

Wiek XX przyniósł dążenia wielu zawodów do utożsamiania ich z profesjami, za które tradycyjnie uważano prawo i medycynę. Analizy zawodów aspirujących do bycia profesjami, ich istoty i właściwości przyczyniły się do podziału zawodów na te, które są godne posiadania statusu profesji oraz takie, którym status ten nie przysługuje.

Także nauczania nie ominęły te trendy. Towarzyszyło im zainteresowanie nauczycielem, jego doświadczeniami, przekonaniem, wiedzą. W efekcie, dociekania tego typu stały się w ostatnich latach ważnym obszarem badań edukacyjnych. U ich podstaw leży przekonanie, że nauczyciel i pełnione przez niego role to najistotniejszy element systemów edukacyjnych.

Znaczenie przypisywane nauczycielowi w kształtowaniu przebiegu procesów edukacyjnych (zarówno w skali mikro, jak i makro) skłoniło badaczy do podjęcia pogłębionych analiz nauczania traktowanego jako świadoma, celowa i planowa działalność społeczna. W tym kontekście postawiono pytanie, czy nauczanie może być uznane za profesję. Nie wystarczyło już bowiem uznanie nauczania za sztukę bądź rzemiosło.

W myśl koncepcji traktującej nauczanie jako sztukę, nauczyciel to ten, który posiada wrodzone zdolności i umiejętności będące darem transcendentnego „losu”. Z umiejętnościami koniecznymi do nauczania człowiek się rodzi, zatem albo je ma, albo ich nie ma.

Z kolei ujęcie nauczania jako rzemiosła kreuje wizję nauczyciela, jako tego, który nabywa niezbędne w nauczaniu umiejętności na drodze praktycznego „terminowania” u bardziej doświadczonego mistrza. Podglądanie oraz praktyczne opanowywanie reguł i metod nauczania wiedzie do zdobycia niezbędnych kwalifikacji. W tej perspektywie nauczanie odarte jest z wielu istotnych atrybutów i staje się for-

¹ Prezentowany artykuł w skróconej postaci został przedstawiony na IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Państwo, gospodarka, społeczeństwo w XXI wieku”, czerwiec 2004 r., Kraków.

mą działania sprowadzoną do stosowania wypracowanych przez pokolenia rzemieślniczych metod i reguł postępowania odniesionych do określonego materiału.

Obie perspektywy, ujmując nauczanie w sposób jednostronny i czyniąc z niego bądź to domenę natchnionych artystów, bądź zrutynizowanych terminatorów, nie umożliwiają wyjaśnienia współczesnego fenomenu działalności społecznej, jaką jest nauczanie.

Powstały dylemat legł u podstaw dociekań ujmujących nauczanie jako profesję². W Stanach Zjednoczonych AP punktem wyjścia dla tego typu analiz stała się praca Flexnera, w której przyjmuje on, iż profesja jest terminem „stosowanym dokładnie jako przeciwieństwo handlu lub rzemiosła i jest podstawą szczególnego wyróżnienia pożądanego przez wiele rodzajów działalności”³. W takim ujęciu zawód jest dziedziną działalności charakteryzującej się poważaniem i uznaniem społecznym. Jednakże pozytywne wartościowanie jakiejś pracy nie wydaje się być wystarczającym kryterium uznania jej za profesję. Dlatego Flexner wprowadził kolejne kryteria mające umożliwić dokonanie takiego rozróżnienia. Dowodził zatem, że działalność profesjonalna jest w swej istocie aktywnością *intelektualną*, niosącą za sobą odpowiedzialność. Bazując na wiedzy, a nie tylko na rutynie, profesja nabywana jest w procesie *uczenia się*. Podstawą profesjonalnej edukacji jest zaś *technika* postępowania. Wskazywał również, że profesja jest działalnością raczej *praktyczną* niż teoretyczną czy naukową. Jest wysoce wewnętrznie zorganizowana, motywowana przez *altruizm*, który przejawia się tym, iż profesjonalści prowadzą działalność zawodową ze względu na dobro społeczeństwa.

Wedle tych kryteriów, medycyna, prawo, inżynieria, literatura, malarstwo czy muzyka mogą być uznane za profesje. Nie są nią np. ślusarstwo, któremu brak komponentu intelektualnego, czy pomoc społeczna, która nie posiada własnych strategii postępowania (bazuje na mediacjach pomiędzy ludźmi z problemami, a tymi, którzy chcą im pomóc)⁴.

Podobną drogą poszedł R.W. Tyler⁵ opierający się na dwu podstawowych właściwościach charakteryzujących profesję, czyli: istnieniu ogólnie uznanych zasad etycznych wspieranych dyscypliną grupową oraz oparciu działań technicznych przede wszystkim na zasadach ogólnych, a nie na regułach praktycznych lub zrutynizowanych umiejętnościach.

Natomiast L.E. Blauch⁶ uznał, iż wyróżnikami profesji są: wyspecjalizowane umiejętności nabywane w toku długotrwałych studiów i treningu; powodzenie mie-

² W niniejszym artykule anglosaskie pojęcie „profession” jest rozumiane jako odpowiednik polskiego terminu „wolny zawód”.

³ A. Flexner, *Is Social Work a Profession?* [w:] *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction*, Hildmann Printing Co., Chicago 1915.

⁴ H.S. Becker, *The Nature of a Profession*, [w:] *Sociological Work. Method and Substance*, Transaction Books, New Brunswick, N.J. 1977, s. 88.

⁵ R.W. Tyler, *Distinctive Attributes of Education for the Professions*, „Social Work Journal” 1952, vol. 23, pp. 52–62.

⁶ L.E. Blauch, *Education for the Professions*, Government Printing Office, Washington 1955.

rzane nie tyle standardami finansowymi, co raczej jakością działania; istnienie organizacji zawodowej skoncentrowanej na podtrzymywaniu i doskonaleniu działań zawodowych oraz przestrzeganie reguł zawodowego kodeksu etycznego.

Profesja to także pewien podstawowy zasób wiedzy niezbędny do jej wykonywania. Wiedza ta, na którą monopol posiadają specjaliści danego zawodu, to raczej abstrakcyjne zasady powstałe dzięki badaniom naukowym i logicznej analizie, niż techniczne umiejętności czy praktyczne efekty doświadczenia⁷.

Zaprezentowane rozważania dotyczące profesji odzwierciedlają także dążenia do zbudowania adekwatnej definicji tego pojęcia, ujętego w terminach naukowych. Efekty tych poczynań były dość różne. Bez wątpienia jednak uświadomiły one badaczom, iż analizy kategorii „profesja” dokonywali oni z dwu odmiennych punktów widzenia. Jeden, reprezentowany przez Flexnera, Tylera czy Blaucha, określony został jako naukowy, albowiem dążeniem tych badaczy było stworzenie neutralnego i obiektywnego terminu pozwalającego odróżnić profesję od form pracy, którym ten tytuł nie przysługiwał. Drugi, związany z codzienną praktyką, przyjął postać opisów różnych zawodów dokonywanych przez ich reprezentantów. Ten nurt dociekań pokrewny jest dokonaniom laików porównujących ze sobą terminy, takie jak „zarządzanie”, „handel”, „szantaż”. Czyniąc te porównania, nie dokonują oni abstrakcyjnej klasyfikacji form pracy, lecz odtwarzają jej moralnie aprobowaną istotę. Przypomina to bardziej filozoficzne bądź teologiczne rozważania o dobrym człowieku, niż analizowanie abstrakcyjnych pojęć naukowych⁸.

Zróżnicowane sposoby definiowania pojęcia profesja oraz brak jasności, jaki zauważalny jest w tej dziedzinie, dał asumpt do zaproponowania przez Lestera⁹ dwu modeli opisujących profesjonalizm (tab. 1). Zabieg był próbą pośredniego zdefiniowania pojęcia profesji. I tak, model A opisuje profesjonalizm z punktu widzenia normatywnych kryteriów klasyfikacyjnych. W tym kontekście profesje rozpatrywane są jako bardziej lub mniej standardowe, których przedmiot i charakter treści zawodowych ujawnia się w nazwie zawodu. Natomiast model B ujmuje profesjonalistów nie jako reprezentantów jakiejś konkretnej profesji, lecz raczej jako tych, których profesjonalizm opiera się na posiadaniu zestawu indywidualnych form aktywności, integrowanego przez osobistą tożsamość, perspektywy, wartości i zdolności.

Porównując nauczanie z innymi zawodami W. Carr i S. Kemmis¹⁰ dowodzą, iż kryteria określone przez Flexnera, Tylera czy Blaucha nie straciły nic ze swej aktualności. Ich zdaniem, właściwościami cechującymi każdą profesję i odróżniającymi ją od innych prac o charakterze nieprofesjonalnym są:

⁷ Tamże, s. 94.

⁸ H.S. Becker, *The Nature of Profession...*, s. 90.

⁹ S. Lester, „On Professionalism and Professionality”, niepublikowany rękopis autorski, 1994.

¹⁰ W. Carr, S. Kemmis, *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, The Falmer Press, London 1995, s. 7–10.

	Model A	Model B
charakter	techniczny, logiczny; umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach	twórczy, interpretacyjny; projektowanie
możliwości	problemy możliwe do rozwiązania, wymagające myślenia konwergencyjnego	nieuporządkowane, problematyczne sytuacje wymagające myślenia dywergencyjnego
podejście	rozwiązywanie problemów; stosowanie wiedzy kompetentnie i racjonalnie	zrozumienie sytuacji problemowych i rozwiązywanie konfliktów wartości; formułowanie i kreowanie pożądanych rezultatów
kryteria	logika, skuteczność, planowane wyniki; przyczyna – skutek, dowody	wartości, etyka, dopasowanie metod i rezultatów, systemowe powiązania wzajemne, teoria, ufność
epistemologia	obiektywizm: wiedza jest trwała i ogólna; poprzedza i kieruje działaniem	konstruktywizm: wiedza jest tymczasowa, sytuacyjna, osobista i wyjątkowa; zarówno przenika ona działanie, jak i jest przez nie tworzona
uzasadnianie	przez odniesienie do oczekiwań innych: standardy, ugruntowana mądrość, uznane rozprawy; „prawda”	poprzez zadawanie pytań dotyczących przydatności dla realizacji celów, użyteczność celów i systemowa ważność; „wartości”
myślenie	przede wszystkim dedukcyjne/analityczne; sceptyczne nastawienie do intuicji	indukcyjne, dedukcyjne i abdukcyjne (forma myślenia twórczego)
profesja	związana zewnętrznymi określonymi rolami, scharakteryzowanymi przez normy, wartości oraz wiedzę na temat powszechnego w danej profesji sposobu postępowania	określony zestaw indywidualnych form aktywności integrowany przez osobistą tożsamość, perspektywę, wartości i zdolności
profesjonalizm	obiektywność, reguły, kodeksy	badanie wartości własnych i innych, osobista etyka, wspólne poszukiwania, wspólnie podzielane oczekiwania
standardy profesjonalne	definiowane przez pracodawców, gremia zawodowe lub inne zewnętrzne agencje stosownie do podzielanych przez nie norm i wartości	negocjowane przez uczestników i innych beneficjentów w praktycznych sytuacjach stosownie do podzielanych przez nich wartości, przekonań i oczekiwanych rezultatów
rozwój profesjonalny	początkowo rozwój zorientowany na nabywanie wiedzy, kompetencji i przyjmowanie profesjonalnego systemu wartości; rozwój ustawiczny ukierunkowany na utrzymanie kompetencji i aktualizację wiedzy	ciągłe uczenie się i ćwiczenie poprzez refleksyjną praktykę, krytyczne poszukiwania oraz twórczą syntezę i działanie; ustawiczne kwestionowanie i doskonalenie osobistej wiedzy, zrozumienia, praktyki, wartości i przekonań

Tabela 1. Modele profesjonalizmu

– metody i procedury wykorzystywane przez specjalistów danego zawodu bazujące na pewnym podstawowym zasobie wiedzy teoretycznej, a także rezultatach badań empirycznych. Jednym z powodów tego, że medycyna, prawo czy inżynieria traktowane są jako profesje jest fakt, iż stosowane przez nie techniki i niezbędne umiejętności są wspomagane wiedzą, która jest systematycznie rozwijana;

– nadrzędność dobra klienta uznawana przez wszystkich reprezentantów zawodu. Odzwierciedleniem tej nadrzędności są kodeksy zawodowe służące przestrzeganiu tej zasady;

– prawo do niezależnej oceny, nie podlegającej zewnętrznej, nieprofesjonalnej kontroli. Ta zawodowa autonomia zwykle odnosi się do działalności zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej. Na poziomie indywidualnym specjaliści podejmują niezależne decyzje dotyczące przebiegu działania w określonej sytuacji. Na poziomie zbiorowym reprezentanci zawodu mają prawo określać dążenia, organizację i procedury, które odnoszą się do profesji jako całości.

W przekonaniu Carra i Kemmisa nauczanie rozpatrywane jako profesja cechuje się widocznymi ograniczeniami¹¹. Co prawda, w wielu krajach z uwagi na społeczne znaczenie i odpowiedzialność przypisywaną nauczycielom stworzono zapisy prawne i etyczne określające zasady oraz reguły prowadzenia działalności edukacyjnej, nie rozstrzygnęły one jednak podstawowego dylematu nauczania, czyli wskazania, kto jest klientem edukacji. Dla lekarza czy prawnika klientem jest „pacjent” lub „przypadek”, zaś efektem ich zawodowego zaangażowania jest wyleczenie bądź wygranie procesu. W przypadku nauczania sytuacja nie jest taka prosta, ma ona bowiem miejsce w sytuacjach otwartych i niedookreślonych. Ponadto nauczanie jest długotrwałe, jego rezultaty często odroczone i wymaga ono o wiele bardziej zróżnicowanych umiejętności niż ma to miejsce w przypadku lekarza czy prawnika. Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej, kiedy uświadomimy sobie, że nie tylko uczniowie są „klientami” nauczyciela.

Widoczne są również poważne ograniczenia w dziedzinie autonomii nauczycielskiej. Choć bowiem nauczyciele mają możliwość dokonywania samodzielnej oceny zjawisk i czynią to w swej codziennej praktyce, to jednak szeroki kontekst organizacyjny, w ramach którego ta codzienność się toczy, podlega niewielkiej kontroli nauczycielskiej. Wiąże się to głównie z hierarchiczną strukturą instytucji edukacyjnych, gdzie zdecydowana część decyzji dotyczących nauczyciela zapada poza nim. Ten brak zawodowej autonomii nauczycielskiej widoczny jest również na poziomie zbiorowym.

Lata dziewięćdziesiąte XX wieku wniosły do rozważań nad zawodem nauczycielskim zagadnienie profesjonalizacji nauczania. Odwoływało się ono do dominującej w tym czasie wśród przedstawicieli klasy średniej „kultury profesjonalizmu”¹². Jej zwolennicy przyjmowali, iż kryteriami wyrażającymi idee profesjonalizmu są:

¹¹ Tamże.

¹² R. Pratte, J.L. Rury, *Teachers, Professionalism, and Craft*, „Teachers College Record” 1991, vol. 93, no 1, s. 60.

wynagrodzenie, status społeczny, autonomia lub autorytarna władza oraz służba. W odniesieniu do nauczycieli osiągnięcie profesjonalnego statusu miało dokonać się dzięki spełnieniu oczekiwań dotyczących wysokich apanaży i podniesienia pozycji społecznej, sprawowania władzy nauczycielskiej (zarówno indywidualnie, jak i jako zbiorowość), nowego uznania indywidualnych kompetencji zawodowych oraz bezinteresowności służby. Jak widać, oczekiwania te kierowały uwagę na społeczny, historyczny i polityczny kontekst, w którym rozgrywało się nauczanie. Wskazywały one również, iż pojęcie profesjonalizmu ujmowane było jako ideologia wpływająca na praktykę nauczycielską.

Larson¹³, analizując zmiany podstaw profesjonalizmu we współczesnym społeczeństwie kapitalistycznym, przekonuje, że cechy profesjonalne pielęgnowane we wcześniejszych okresach historycznych, które związane były ze specyficznymi warunkami strukturalnymi utrzymują się, mimo iż te warunki przestały istnieć. W ten sposób większość dzisiejszych profesjonalistów jest zatrudniana przez biurokratyczne organizacje i często wymaga się od nich, aby pracowali w dodatkowym czasie, lecz bez wynagrodzenia. Jednocześnie, w kategoriach społecznych i organizacyjnych, altruizm i powinności służby społecznej wykorzystywane są jako czynniki motywacyjne. Zdaniem Larsona, wymagania te odwołują się do anachronicznej koncepcji profesjonalizmu nie uwzględniającej zmian oczekiwań i warunków pracy.

Przenosząc rozważania Larsona na grunt edukacji wydaje się, iż można uznać, że profesjonalizacja nauczania to proces raczej podwyższania statusu społecznego nauczycieli, niż zmiana ich warunków pracy.

Egzemplifikacją empirycznych analiz zjawiska profesjonalizacji nauczania może być raport przygotowany w amerykańskim National Center for Education Statistics¹⁴, w którym wykazano, opierając się na wynikach badań przeprowadzonych w roku szkolnym 1990/91 na reprezentatywnej próbie amerykańskich nauczycieli, iż na terenie Stanów Zjednoczonych AP mamy do czynienia z procesem profesjonalizacji nauczania. Teoretycznym podłożem tej tezy były prace socjologów rozważających zagadnienie cech konstytuujących *profesję* oraz reprezentujących ją *profesjonalistów*. Zbiór tych cech wyrażony został w typologicznej konstrukcji nazwanej *modelem profesji*. Zgodnie z sugestiami twórców modelu, podstawowymi właściwościami charakteryzującymi profesję są: (a) rygorystyczne wymagania dotyczące kształcenia zawodowego, (b) pozytywne warunki pracy, (c) wysoki prestiż, (d) rzeczywisty autorytet i władza, (e) relatywnie wysokie zarobki oraz (f) funkcjonowanie organizacji bądź stowarzyszeń zawodowych¹⁵.

Profesje, takie jak prawo i medycyna, uznawane są zwykle za najlepsze przykłady zawodów ucieleśniających te modelowe atrybuty. Jednocześnie w ich kontekście

¹³ M. Larson, *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, University of California Press, Berkeley 1977.

¹⁴ *Teacher Professionalization and Teacher Commitment: a Multilevel Analysis*, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 1997.

¹⁵ Tamże, s. 3.

wskazuje się, iż podnoszenie statusu zawodowego dokonujące się w toku procesu adaptacji właściwości określonych w modelu profesji jest odzwierciedleniem zjawiska zwanego *profesjonalizacją*.

Badacze analizujący zagadnienia zawodów, rozważając dystynkcję pomiędzy pojęciami *profesjonalizacji* i *profesjonalizmu*, czynią to nadzwyczaj ostrożnie. Podstawą tej ostrożności jest fakt, iż profesjonalizm – traktowany jako część procesu profesjonalizacji – jest bardzo różnie pojmowany. Pierwotnie odnoszono go do stopnia, w jakim poszczególne zajęcia wyrażały strukturalne cechy oraz kryteria ujęte w modelu profesji. Później profesjonalizm zaczęto wiązać z postawami wobec modelowych właściwości, a także ideologią wyrażaną przez tych, których uznawano za profesjonalistów lub którzy dopiero aspirowali do tego miana. Analizując właściwości profesjonalizmu podnoszono znaczenie przekonań dotyczących wartości kompetencji, rygorystycznych standardów czy orientacji skierowanej na służbę publiczną. Rozważania te nie doprowadziły jednak do określenia wskaźników konstytuujących model profesjonalizmu. W rezultacie znajdujemy grupy zawodowe, które wyrażając idee i ideologie profesjonalizmu nie były i nie są faktycznie zaangażowane w przedsięwzięcia wiodące do profesjonalizacji, oraz takie, które faktycznie zmierzając ku profesjonalizmowi nie formułują ideologii i brak im orientacji na profesjonalizację.

Kierując się powyższymi przesłankami, autorzy raportu przyjęli, iż wskaźnikami profesjonalizacji są: (a) kwalifikacje, (b) drogi wejścia do zawodu, (c) rozwój zawodowy, (d) autorytet i władza, (e) wynagrodzenie.

Charakteryzując kwalifikacje sięgnięto do tradycyjnego twierdzenia nauk społecznych, zgodnie z którym profesję różni od innych rodzajów zajęć złożoność układu umiejętności, działanie oparte na intelekcie oraz wiedza, którą niełatwo zdobyć i utrzymać. Z tego powodu profesje określane są często jako zawody „oparte na wiedzy”. Jednakże zdobycie tych złożonych umiejętności i wiedzy nie oznacza, iż ci, którzy je posiadli, będą mogli działać jako profesjonalisci. Profesja bowiem wymaga również kwalifikacji, co oznacza kształcenie oparte na programie, który uzyskał akceptację stosownych gremiów oraz zdanie odpowiednich egzaminów niezbędnych do zdobycia właściwych certyfikatów lub licencji pozwalających na praktykowanie w danym zawodzie.

W opinii autorów raportu nauczanie spełnia te warunki, ponieważ wymaga od nauczycieli systematycznej modernizacji wiedzy i umiejętności, a także stawia określone wymagania (wyrażane w formie standardów) w stosunku do tych, którzy podejmują pracę w tej dziedzinie.

Profesjonalizm wymaga także uzupełniania wstępnego kształcenia i formalnego przygotowania, a więc rozległego kształcenia w toku pracy zawodowej. Powoduje to, iż podstawowe egzaminy w wielu profesjach są tak zaprojektowane, aby zapewnić posiadanie przez adeptów zawodu co najmniej minimum niezbędnej wiedzy i umiejętności. Wiedza ta jednak nie zapewnia pełni kompetencji wymaganych od profesjonalistów. Z tego powodu, pierwszy okres pracy w zawodzie jest zwykle okresem intensywnego kształcenia o charakterze nieformalnym, wiodącym do kolejnych egzaminów, a tym samym kolejnych certyfikatów bądź licencji.

Osiągnięcie mistrzostwa w zawodzie to droga wiodąca przez ciągle doskonalenie wiedzy i umiejętności, doskonalenie zapewniające znajomość dokonań i zmian zachodzących w dziedzinach związanych z wykonywanym zawodem. Zatem profesjonalista to człowiek nieprzerwanie rozwijający się. Natomiast profesjonalizacja miejsca pracy to zarówno stawianie wymagań, jak i wspieranie pracowników w ich dążeniach związanych z doskonaleniem.

Innym tradycyjnym atrybutem profesjonalizmu jest możliwość rzeczywistego wpływu na kierunki działań i procesy zachodzące w środowisku pracy. Podstawową cechą różnicującą instytucje jest to, czy kreowana polityka funkcjonowania oraz kluczowe decyzje dotyczące procesów technicznych i produkcyjnych kontrolowane są przez administracyjne centra czy też uprawnienia w tym zakresie delegowane są na pracowników i tym samym proces decyzyjny jest zdecentralizowany. Profesjoniści w takich przypadkach są tymi, którzy posiadając autorytet zawodowy i rzeczywiste uprawnienia władcze, mają prawo do samodzielnego podejmowania stosownych decyzji. Możliwości samodzielnego działania wyrażane są stopniem autonomii profesjonalistów.

W odniesieniu do nauczycieli – zdaniem autorów wspomnianego raportu¹⁶ – wskazuje się zwykle na dwie formy władzy i autonomii. Pierwsza odnosi się do kolektywnego wpływu wywieranego przez wydziały szkolne na prowadzoną politykę. Druga (w wymiarze indywidualnym) przejawia się w samodzielnym planowaniu i realizowaniu nauczania w klasach szkolnych. Nie należy jednak zapominać o zastrzeżeniach, jakie Kemmis i Carr¹⁷ zgłaszali w tej dziedzinie, co w kontekście wspomnianego raportu może znajdować odzwierciedlenie w położeniu nacisku na stwierdzenie, iż dążenia do podniesienia stopnia nauczycielskiej władzy i autonomii były kluczowymi zagadnieniami reform edukacji dokonywanych w Stanach Zjednoczonych od początku lat dziewięćdziesiątych. Był to także jeden z podstawowych problemów związanych z kreowaniem zdecentralizowanego oraz opartego na potrzebach otoczenia społecznego systemu zarządzania i kierowania szkołami.

Profesjoniści są zwykle dobrze wynagradzani, otrzymują relatywnie wysoką płacę oraz inne świadczenia będące odzwierciedleniem ich pozycji zawodowej. Jest to rezultat założenia, iż złożoność wiedzy i umiejętności wymaga proporcjonalnie wysokiego poziomu wynagradzania, albowiem tylko w ten sposób gwarantowana jest możliwość rekrutacji i zatrudnienia zdolnych pracowników posiadających motywację do podjęcia trudnych obowiązków. Podwyższony poziom wynagrodzenia jest również wskaźnikiem zdolności określonej instytucji do kreowania warunków sprzyjających rozwojowi jednostki, kształtowania jej motywacji do podejmowania wysiłku oraz rozwijania zdolności.

Pisząc o mistrzostwie w zawodzie, czy też profitach płynących z posiadanych kwalifikacji, autorzy raportu poruszają problem wiedzy nauczycielskiej, lecz nie przywiązują do niego zbyt dużej wagi. Być może zostało to spowodowane koncen-

¹⁶ Tamże, s. 7.

¹⁷ W. Carr, S. Kemmis, *Becoming Critical...*

tracą uwagi na tych wskaźnikach profesjonalizacji, które łatwo poddają się kwantyfikacji. Sytuacja ta powoduje jednak, że w amerykańskim raporcie o profesjonalizacji nauczania wiedza nauczycielska była wielką nieobecnością.

Analizując twierdzenia zawarte w prezentowanym raporcie nie należy tracić z pola widzenia faktu, iż publikacjom takim jak on towarzyszy równie pokaźna liczba prac o charakterze krytycznym. Związane są one ze współczesną krytyką amerykańskiej edukacji oraz efektów, jakie ona przynosi. Dociekania prowadzone w tym obszarze zrodziły nie tylko pytania o jakość edukacji, jej efektywność czy nakłady finansowe, ale też powrót do pytania, czy nauczanie „rzeczywiście” jest profesją? Nauczyciele nie są bowiem opłacani na poziomie wielu innych profesji. Ich wynagrodzenie to tylko comiesięczna pensja, co powoduje, iż sytuują się oni w niższych warstwach klasy średniej. Czynnikiem potwierdzającym niski status społeczny nauczycieli jest również ich przynależność do związków zawodowych, co obce jest tradycyjnym profesjom zaliczanym do tak zwanych „wolnych zawodów”. Także pojęcie służby społecznej dość mocno uległo dewaluacji nie tylko ze względu na brak ideału tej służby, lecz także silne sfeminizowanie nauczania oraz postrzeganie go jako zatrudnienia bezpiecznego i pozbawionego ryzyka. Niebagatelny wpływ na percepcję nauczania jako profesji ma powszechne przekonanie, iż „uczyć może każdy”. Wyobrażenia te zrodziły opinię, iż nauczanie nie jest profesją w tradycyjnym rozumieniu tego terminu. Z tego względu R. Pratte i J.L. Rury¹⁸ stawiają tezę, iż nauczanie jest raczej zawodem o charakterze rzemiosła (*craft-profession*). Dowodząc swojej tezy podkreślają oni, iż nauczanie jako zawód rzemieślniczy nie opiera się na żadnym formalnym lub skodyfikowanym zasobie wiedzy w przeciwieństwie do tych rodzajów pracy, które tradycyjnie wiązane są z pojęciem „profesji” i które bazują na wysoce abstrakcyjnej, skodyfikowanej i sformalizowanej wiedzy. W tym kontekście Pratte i Rury¹⁹ przywołują kategorię „wiedzy technicznej”, wyróżnioną przez Schön²⁰, którą modyfikują nadając jej nazwę „wiedzy konceptualnej”.

Przeciwieństwem wiedzy konceptualnej czy też technicznej, będącej domeną ekspertów, jest wiedza właściwa rzemieślnikom. Cieśla, murarz, elektryk czy też inni specjaliści tradycyjnie uznawani za rzemieślników nie potrzebują szerokiej wiedzy konceptualnej, jak ma to miejsce w profesjach eksperckich. Ich wiedza jest raczej wiedzą odzwierciedlającą codzienne działania i doświadczenia. Dlatego cieśla „wie”, jak powinien wbijać gwóźdź, choć jest mu trudno wyjaśnić, dlaczego wbija go w ten właśnie sposób. Świadczy to o tym, iż jego wiedza nie jest zorganizowana w systematyczny i wysoce sformalizowany sposób. Z tego też względu uważa się ją za mniej substancjonalną i uporządkowaną niż wiedza techniczna. Wiedzę tego

¹⁸ R. Pratte, J.L. Rury, *Teachers, Professionalism...*, s. 61.

¹⁹ Tamże, s. 62.

²⁰ D. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

typu Schön opisał jako „refleksję w działaniu” („reflection in action”), natomiast Polanyi²¹ nadał jej nazwę „milczącej wiedzy” („tacit knowledge”).

Zdaniem Pratte i Rury, nie tylko specyficzny rodzaj wiedzy świadczy o tym, że nauczanie jest działalnością o charakterze rzemieślniczym. W ich przekonaniu świadectwem takiego stanu rzeczy jest swoiste „poczucie rzemiosła”, czyli świadomość zawodowa budowana w toku edukacji nauczycielskiej. Charakteryzując ten typ świadomości nawiązując do Greena, który pisze:

...znajdujemy taką rzecz, jak świadomość rzemiosła. Możemy ją dostrzec kiedykolwiek, gdy biegły w sztuce rzemieślnik lub początkujący adept danej dziedziny wytwórczości przyjmuje jej standardy jako swoje własne. Uwidacznia się to wówczas, kiedy zaczynamy oceniać siebie samych mówiąc, że nasze dokonania były dobre lub złe, zręczne, odpowiednie, i tym podobne²².

Rozwój świadomości rzemieślniczej jest procesem zachodzącym nie tylko w toku zdobywania umiejętności. Bowiem prawdą jest, iż „techniczna” doskonałość nie wystarcza do formowania poczucia kompetencji i własnej wartości. Dla jego rzeczywistego kształtowania się niezbędne jest istnienie wspólnoty zawodowej. W przeciwieństwie do współczesnych profesjonalistów rzemieślnicy nie są niezależnymi ekspertami. Przeto nabywanie przez nich umiejętności dokonuje się nie tylko w strukturalizowany lub formalny sposób. Uczenie przebiega raczej na drodze przejmowania umiejętności jednej osoby od drugiej. Niedoświadczonej od bardziej doświadczonej. Jest to zatem proces o charakterze społecznym, zachodzący wewnątrz wspólnoty fachowców, o czym świadczyć może ranga cechów w okresie świetności rzemiosła. I w trakcie takiego właśnie procesu dokonuje się również kształtowanie świadomości rzemieślniczej.

Stawanie się biegłym nauczycielem, fachowcem w swojej dziedzinie nie jest więc prostym zdobywaniem umiejętności nauczania. To także nabywanie zdolności do oceny własnych dokonań w kategoriach standardów dobrego nauczania, to zdobywanie umiejętności określania czynników konstytuujących dobre nauczanie, to wreszcie kształtowanie predyspozycji do oceniania, co jest właściwe lub niewłaściwe, adekwatne lub nieadekwatne etc. Innymi słowy, świadomość rzemieślnicza to zdolność do autoewaluacji, to zdolność do czerpania głębokiej satysfakcji z tego, co zostało dobrze zrobione, to odczuwanie wstydu za niechlujną pracę etc.

W procesie rozwoju świadomości rzemieślniczej wspólnocie muszą jednak towarzyszyć najwyższe standardy dokonań. W przypadku nauczyciela pierwsze spotkanie ze standardami ma miejsce w szkole wyższej w trakcie przygotowania do zawodu. Tu kandydaci na nauczycieli poznają standardy związane z samooceną. Kolejne etapy poznawania standardów to kolejne szczeble kariery nauczycielskiej. Tu też mamy do czynienia z przejmowaniem standardów na drodze ich „transmisji” – od nauczycieli doświadczonych do tych, którzy rozpoczynają swoją karierę zawodową.

²¹ M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, Doubleday & Co., New York 1967.

²² R. Pratte, J.L. Rury, *Teachers, Professionalism...*, s. 64.

Standardy dokonań odzwierciedlają stopień formalnego przygotowania fachowego nauczyciela, wymagania dotyczące jakości jego zawodowej aktywności, a także poziom umiejętności i wiedzy niezbędnej do skutecznej działalności w szkole.

Wiele przytoczonych argumentów zdaje się wspierać tezę uznającą nauczanie za profesję. Wiele z nich neguje odpowiedź pozytywną. Dlatego udzielenie dzisiaj jakiegokolwiek rozstrzygającej odpowiedzi wydaje się być przedwczesne. Wynika to zarówno z niejasności panujących wokół pojęcia profesja, jak i dynamicznych zmian zachodzących w obrębie nauczania.

Jedno jednak wydaje się pewne. Określenie nauczania jako sztuki bądź rzemiosła obecnie już nie wystarcza, albowiem współczesne wymagania kompetencyjne wobec nauczycieli są tak ogromne, że sprowadzenie ich do jednostronnego i zawężonego ujmowania ich działalności zawodowej nie wydaje się możliwe.

Teaching as profession: the Anglo-Saxon point of view

Abstract

The article concerns the question whether teaching can be a profession. In Polish, such wording of the problem seems artificial, since the words: profession, occupation, trade, are treated as synonyms. Therefore the author resorts to the conventions applying in the English speaking countries, where these words have their precisely defined connotations. The starting point for the presented considerations are the sociological definitions of the term "profession": hence the references to Flexner, Tyler, or Blauch. Their analyses allow determining the conditions which must be fulfilled by a type of human activity to be recognized as a "profession". Applying these criteria to teaching raises some doubts, which are strengthened by the critique of teacher's occupation presented by Kemmis and Carr. Can teaching be regarded as a profession, if teachers have been deprived of autonomy, both individually and collectively? Yet the last two decades of the 20th century brought numerous publications on the professionalism of teaching. Then, is teaching truly a profession? Pratte and Rury's suggestion may answer this question to some extent: they call teaching "a craft-profession". Still, stating the original problem in such a way seems to place it in the sphere of consciousness, and distances it from the proposals of Tyler or Becker, who aim at defining objective markers of a "profession". Thus we still face the necessity to discover the answer to the question: is teaching a profession?

Krzysztof Konarzewski

O czym mówią egzaminy zewnętrzne¹

Uprawnienie nauczycieli do wyboru programu kształcenia i podręczników szkolnych musiało pociągnąć za sobą rozluźnienie kontroli nad procesem kształcenia. Postanowiono je skompensować ściślejszą kontrolą wyników kształcenia. Od połowy lat 90. ścierały się w tej sprawie dwa stanowiska. Jedni chcieli systematycznie badać wyniki, inni – egzaminować uczniów. Drugie zwyciężyło. W 2000 r. powołano państwowe komisje egzaminacyjne – centralną i osiem okręgowych. Dwa lata później przeprowadziły one powszechne i jednolite egzaminy testowe w ostatnich klasach szkoły podstawowej i gimnazjum. Przygotowały się do tego starannie, toteż logistyka nie zawiodła, testy okazały się na ogół poprawne merytorycznie i rzetelne (w sensie psychometrycznym), a wyniki spotkały się z wielkim zainteresowaniem ekspertów i opinii publicznej. System egzaminów zewnętrznych wrósł w krajobraz polskiej oświaty tak głęboko, że nawet krytycy reformy marzący o powrocie do *status quo ante* byliby gotowi zachować go w niezmienionej postaci. Najwyraźniej nawiązał on do jakiejś głębokiej potrzeby społecznej.

Autorów reformy powinno to cieszyć jako widomy znak sukcesu. Eksperta cieszy mniej, ponieważ tłumi problematyczność nowego narzędzia, a wraz z nią publiczną debatę nad jego skutkami. Wiadomo, że egzaminy to potężna dźwignia mogąca ruszyć z posad bryłę oświaty, nie wiadomo jednak, w jakim kierunku. Zrozumieć ich działanie to jedyny sposób, by się nie znaleźć w roli ucznia czarnoksiężnika.

Dwa systemy egzaminacyjne

Reforma wprowadziła egzaminy zewnętrzne, ale pozostawiła ocenianie wewnętrzne. Końcowym rezultatem tego oceniania są oceny na świadectwach ukoń-

¹ Niniejsze doniesienie jest oparte na książce autora *Reforma oświaty: podstawa programowa i warunki kształcenia* (Warszawa 2004).

czenia klasy i szkoły. Ocena sumująca stan wiedzy ucznia jest równoznaczna z wynikiem egzaminu, dlatego można powiedzieć, że w polskim szkolnictwie działają dwa systemy egzaminacyjne. O każdym uczniu kończącym szkołę wypowiada się bezosobowy test i grono pedagogiczne. Wiadomo, że test daje – za cenę znacznych kosztów finansowych i ludzkiego wysiłku – zbiór liczb. Pozostaje zrozumieć, co znaczą te liczby, w jakiej relacji pozostają do ocen wewnętrznych i jaki wpływ wywierają na pracę szkół. Pomogą w tym dane pochodzące z dwóch odrębnych badań wykonanych w schemacie przeglądowym.

Pierwsze badanie wykonano na próbie 40 gimnazjów wyłonionych za pomocą losowania warstwowego, proporcjonalnego do wielkości szkoły. Operat losowania utworzono z pełnej listy adresowej szkół, którą uprzejmie udostępniło centrum obliczeniowe Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, okrojonej do publicznych szkół dla młodzieży (bez artystycznych, sportowych, przysposabiających do zawodu i specjalnych). W każdym gimnazjum przeprowadzono wielowątkową ankietę audytoryjną wśród 30% losowo dobranych uczniów klasy II ($N = 1468$). Badanie przeprowadziła sopocka Pracownia Badań Społecznych w październiku 2003 r.

Drugie badanie objęło 12 przypadkowo dobranych gimnazjów publicznych (w tym tylko dwa wiejskie) i polegało na zebraniu danych archiwalnych dotyczących wszystkich absolwentów z 2002 r. w liczbie 2171. Na dane złożyły się: ocena ze sprawowania, oceny semestralne i roczne w klasie III z przedmiotów egzaminacyjnych (język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia) oraz wyniki egzaminu zewnętrznego w 2002 r.

Zbieżność wyników egzaminu wewnętrznego i zewnętrznego

Sprawdzona metoda odkrywania znaczenia liczb będących plonem egzaminu zewnętrznego polega na badaniu ich korelatów. Zaczynamy od pytania, czy wyniki egzaminu zewnętrznego mówią to samo co roczne oceny wewnętrzne czy nie. Każdego gimnazjalistę proszono o podanie swoich ocen z języka polskiego i matematyki na świadectwach z klasy VI szkoły podstawowej i klasy I gimnazjum oraz wyniku, jaki uzyskał ze sprawdzianu zewnętrznego w 2002 r., pod warunkiem że go zapamiętał. Uczniów, którzy twierdzili, że pamiętają swój wynik, było 1153, czyli 79%. Piętnastu, zapewne dla żartu, wpisało wynik powyżej 40. Tych usunąłem z dalszych analiz. Wyniki 1138 uczniów wahały się od 4 do 40 (w kraju od 0 do 40) wokół średniej 33,3 (w kraju 29,5) z odchyleniem standardowym 4,9 (w kraju 6,8) i tak samo jak w kraju tworzyły rozkład silnie skośny w lewo (skośność = -1,2). Nie sposób zaręczyć, że usłużna pamięć nie podsuwała uczniom nieco wyższych wyników niż te, które rzeczywiście uzyskali, ale zniekształcenia nie wydają się duże. Stopień podobieństwa między wynikami sprawdzianu i ocenami wewnętrznymi szacuje współczynnik korelacji liniowej r i analiza regresji.

Współczynnik korelacji między średnią ocen z języka polskiego i matematyki a wynikiem sprawdzianu w szkole podstawowej wyniósł 0,61. Wojciech Walczak² (2003), zbadawszy nieokreśloną liczbę szkół w zasięgu łódzkiej OKE, uzyskał współczynnik 0,75. Analiza danych archiwalnych w dwóch szkołach podstawowych Wielkopolski przyniosła współczynniki 0,67 i 0,75. Można przypuszczać, że prawdziwy współczynnik korelacji wynosi ok. 0,70.

Analogiczne szacunki dla gimnazjum oparte są na ścisłych danych archiwalnych, a nie na pamięci uczniów, choć z drugiej strony próbka gimnazjów nie jest reprezentatywna dla szkół tego szczebla. Wartości współczynników zawiera tabela 1. Widać, że znacznie różnią się one w poszczególnych szkołach, ale pod względem tendencji centralnej są niemal identyczne jak w szkole podstawowej.

Współczynniki korelacji na poziomie 0,7 świadczą, że obie miary łączy jedynie połowa zróżnicowania wyników, czyli że ich zbieżność jest umiarkowana. Z pewnością nie są to równoległe oszacowania tych samych dyspozycji.

Dziedzina	Przedział współczynników	Mediana współczynników
Humanistyczna	0,57–0,77	0,72
Matematyczno-przyrodnicza	0,46–0,84	0,73

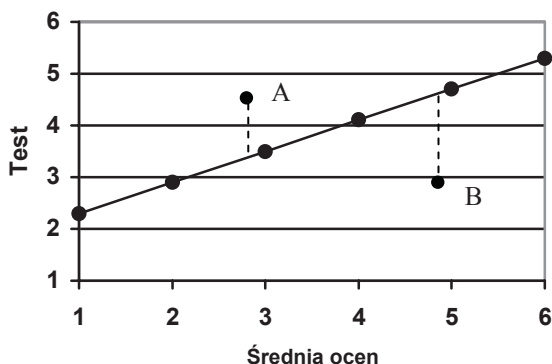
Tabela 1. Współczynniki korelacji r między średnią ocen wewnętrznych a wynikami egzaminu gimnazjalnego w 12 gimnazjach

W celu lepszego unaocznienia rozbieżności obu miar wyniki testowania przekształcono liniowo w skalę ocen szkolnych, zbudowano równanie regresji przekształconych wyników na średnią ocen i obliczono reszty dla każdego ucznia. Ta metoda wymaga krótkiego komentarza.

Im bardziej zbieżne są oba egzaminy, tym lepiej wyniki wewnętrznego prognozują wyniki zewnętrznego. Funkcję liniową maksymalizującą prognostyczność nazywa się linią regresji. Ponieważ zależy nam na tym, by nie przeszacować rozbieżności, powinniśmy obliczyć równanie regresji dla każdej szkoły z osobna – wtedy rozbieżność będzie tak mała, jak to tylko możliwe. Przykładowy wynik analizy pokazuje rysunek 1. Linia regresji przyporządkowuje każdej wartości średniej ocen oczekiwaną wartość wyniku testowania. Jeśli punkt reprezentujący ucznia leży dokładnie na linii, mówimy, że uczeń uzyskał dokładnie taki wynik, jakiego można się było spodziewać na podstawie jego stopni. Jest inaczej, gdy ucznia reprezentuje punkt leżący poza linią. Uczeń *A* uzyskał wynik lepszy, niż można było oczekiwać, a uczeń *B* – gorszy. Pierwszy zyskał na testowaniu, drugi stracił. Wielkość zysku

² W. Walczak, *Związek pomiędzy dwoma typami oceniania w szkole podstawowej a wynikami osiąganymi przez uczniów w pierwszym okresie nauki w gimnazjum*, [w:] *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2003.

lub straty reprezentują przerywane odcinki nazywane resztami. Jak widać, reszta to różnica między dwiema wartościami testowania: empiryczną i przewidywaną. W przypadku *A* reszta jest dodatnia, w przypadku *B* – ujemna. Ponieważ test został przekształcony w skalę stopni, w tej samej skali można interpretować reszty. Uczeń *A* zyskał na testowaniu ok. 1 stopnia, a uczeń *B* stracił ok. 1,5 stopnia.



Rys. 1. Linia regresji

Wśród 2171 absolwentów gimnazjów 348 (16%) zyskało lub straciło na testowaniu przynajmniej jeden stopień w przynajmniej jednym teście. W poszczególnych szkołach ten odsetek wahał się od 5 do 30. Taka jest praktyczna wymowa współczynników korelacji leżących w opisanych przedziałach.

Skoro zbieżność nie jest wysoka, warto zapytać, co lepiej prognozuje sukces w szkole wyższego szczebla – egzamin wewnętrzny czy zewnętrzny? Jeśli sukces mierzyć ocenami w klasie I gimnazjum, to bez wątpienia bardziej prognostyczne są oceny z klasy VI – wyjaśniają ponad połowę zróżnicowania ocen w gimnazjum ($\eta^2 = 55\%$). Wynik sprawdzianu dodaje do tego jedynie 1%.

Przy okazji warto zwrócić uwagę na zawodność wnioskowania o prognostyczności na podstawie współczynnika korelacji. Ten błąd popełnia Bolesław Niemierko³, który z tego, że wielkość korelacji między wynikiem egzaminu zewnętrznego a miarą dalszych osiągnięć uczniów wynosi ok. 0,6, wnosi, iż egzaminy zewnętrzne mają „godną uwagi trafność prognostyczną”. Przesłanka jest prawdziwa (w moim badaniu ten współczynnik równa się 0,54, w cytowanym badaniu Walczaka – 0,70), ale wniosek – fałszywy, ponieważ wyniki egzaminu zewnętrznego są, jak wiemy, skorelowane z towarzyszącymi im ocenami. „Godna uwagi trafność prognostyczna” egzaminu może być pozorna. Mówiąc metaforycznie, egzamin może oświeślać przyszłe osiągnięcia jedynie światłem odbitym, którego rzeczywistym źródłem są oceny wewnętrzne. Taką możliwość najlepiej sprawdza analiza regresji, nieco gorzej

³ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 269.

– analiza korelacji cząstkowych, jeszcze gorzej – zwykłe porównanie współczynników korelacji „oceny $\times$ oceny” i „test $\times$ oceny”. Walczak, który posłużył się ostatnią z tych metod, doszedł do podobnej jak moja konkluzji.

Nie wiadomo niestety, jak brzmi odpowiedź na pytanie o prognostyczność sprawdzianu po szkole podstawowej, gdy kryterium sukcesu jest wynik egzaminu gimnazjalnego. Wydaje się możliwe, że oceny lepiej prognozują następne oceny, a wyniki zewnętrznego testu – wyniki następnego zewnętrznego testu. Gdyby tak było, mielibyśmy jeszcze jeden dowód odmienności obu systemów egzaminacyjnych.

Cechy przypisane ucznia a wyniki egzaminu wewnętrznego i zewnętrznego

Uczniowie różnią się od siebie wieloma cechami. Są wśród nich cechy, które przysługują im na mocy urodzenia. W socjologii nazywa się je cechami przypisanymi i odróżnia od osiągniętych. Porównanie wartości, jakie przyjmuje zmienna w jednorodnych pod względem cech przypisanych zbiorowościach uczniów, dostarcza ważnych informacji o jej znaczeniu.

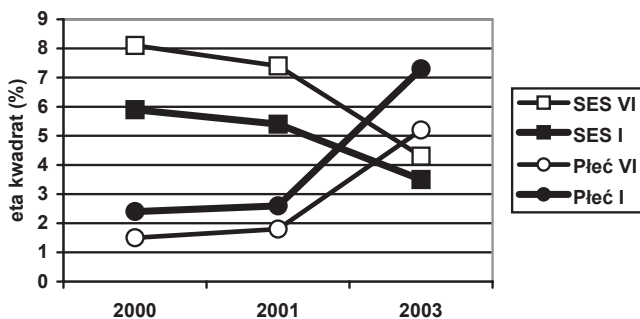
Na pytanie, jak rozkładają się wyniki egzaminu wewnętrznego i zewnętrznego w zależności od cech przypisanych, w pełni odpowiada jedynie badanie ankietowe z udziałem gimnazjalistów, bo tylko tam udało się ustalić nie tylko płeć uczniów, ale także miejsce zamieszkania i status socjoekonomiczny (SES) ich rodzin.

Tabela 2 przedstawia wartości η^2 pochodzące z analizy wariancji. Informują one o procencie zróżnicowania zmiennej zależnej, które „wyjaśnia” dany czynnik niezależnie od pozostałych. Zero oznacza, że czynnik nie różnicuje zmiennej w stopniu statystycznie istotnym ($p \geq 0,05$). Widać, że głównymi czynnikami, które różnicują wyniki egzaminów, są płeć ucznia i SES jego rodziny.

Efekt	Klasa VI		Klasa I
	Oceny	Sprawdzian	Oceny
Status socjoekonomiczny rodziny (SES)	4,3	5,3	3,5
Płeć	5,2	0,5	7,3
Miejsce zamieszkania	0	0,6	0
Płeć $\times$ SES	0	0	0
Płeć $\times$ Miejsce zamieszkania	0	0	0
SES $\times$ Miejsce zamieszkania	0	0	
Płeć $\times$ SES $\times$ Miejsce zamieszkania	1,4	0	1,6
Razem (R^2)	12,7	10,3	13,9

Tabela 2. Czynniki wyników egzaminu wewnętrznego i zewnętrznego w klasie VI szkoły podstawowej i wyników egzaminu wewnętrznego w klasie I gimnazjum ($\eta^{20\%}$)

Układ zależności stanie się czytelniejszy, gdy odniesiemy go do układów wykrytych w poprzednich badaniach, przeprowadzonych w latach 2000 i 2001⁴. Rysunek 2 przedstawia zmiany siły związku między płcią i SES a ocenami w klasach VI i I w latach 2000–2003. Poniżej – trzypunktowy komentarz.



Rys. 2. Siła związku między płcią ucznia i SES rodziny a ocenami w klasach VI i I gimnazjum w trzech badaniach

Po pierwsze, SES rodziny ucznia, wiążący się w przybliżeniu liniowo z ocenami (im wyższy SES, tym wyższe oceny), we wszystkich latach słabiej różnicuje oceny w gimnazjum niż w szkole podstawowej. We wcześniejszych publikacjach interpretowałem ten fakt jako świadectwo, że gimnazjum jest szkołą bardziej egalitarną. Mirosław Szymański zachwiał tą interpretacją w dwóch krokach. Najpierw wysunął przypuszczenie, że gimnazja mogą być bardziej zróżnicowane pod względem składu społecznego niż szkoły podstawowe (absolwenci z rodzin o wyższym statusie szukają miejsca w gimnazjach elitarnych, natomiast ich koledzy z klasy VI pochodzący z nizin społecznych zadowolają się rejonowymi). Dalej zauważył, że lokalne rozkłady ocen mogą być bardziej podobne do siebie, niż by to wynikało z dyspozycji uczniów, ponieważ każda szkoła stara się wykorzystać cały zakres skali ocen⁵. Obie przesłanki wystarczająco tłumaczą fakt, że SES słabiej wiąże się z ocenami w gimnazjum. Z egalitaryzmem może on nie mieć nic wspólnego.

Jak sprawdzić tę hipotezę? Stopień zróżnicowania gimnazjów pod względem składu społecznego w przybliżeniu znamy. W moich trzech badaniach podział na szkoły wyjaśniał od 9,6% do 13,1% zróżnicowania SES uczniowskich rodzin. Roman Dolata⁶, który objął badaniem wszystkich, a nie tylko 30-procentową prób-

⁴ K. Konarzewski, *Reforma strukturalna: gimnazjum*, [w:] *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, red. K. Konarzewski, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2001; K. Konarzewski, *Gimnazjum po dwóch latach: zamierzenia i wyniki*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2002.

⁵ B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1990, s. 47 i 386.

⁶ R. Dolata, *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach – ocena z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2002, s. 151.

kę drugoklasistów w gimnazjach, uzyskał wartość 19%. Niestety, nie dysponujemy podobnymi szacunkami dla szkół podstawowych, więc musimy szukać pośrednich dróg weryfikacji. Jedną z nich polega na porównaniu dwóch oszacowań siły związku między SES a ocenami: uwzględniającego i nieuwzględniającego podział uczniów na szkoły. Wartość 3,5% w tabeli 2 odnosi się do wszystkich gimnazjalistów z próbki ($N = 1138$), tak jakby chodzili do jednej szkoły. Analogiczną wartość można także obliczyć dla każdej ze szkół z osobna. W 40 gimnazjach wahały się one od 0,6 do 45,8% wokół średniej 13,5% i mediany 13,3%. Pierwsze, globalne oszacowanie, okazuje się więc drastycznie zaniżone. Trudno to wyjaśnić inaczej niż zróżnicowaniem składu społecznego w poszczególnych gimnazjach⁷. Hipoteza Szymańskiego wydaje się zatem prawdopodobna, a wniosek o egalitaryzmie gimnazjów – przedwczesny. Trzeba żywić nadzieję, że następne badania lepiej oświetlą to ważne zagadnienie.

Po drugie, warto zwrócić uwagę na tendencje rysujące się w okresie 2000–2003. Waga SES, a także miejsca zamieszkania jako czynników różnicujących oceny spada. Gdyby spadek ograniczał się do gimnazjów, można by to wyjaśnić za pomocą hipotezy Szymańskiego (w kolejnych latach gimnazja mogłyby się coraz bardziej różnicować pod względem składu społecznego uczniów). Widzimy go jednak i w szkołach podstawowych, gdzie ta hipoteza nie ma zastosowania. W tym samym okresie obserwujemy też inną tendencję: wzrost wagi płci ucznia. Oznacza to pogłębianie się różnicy między ocenami dziewczynek i chłopców, oczywiście na korzyść dziewczynek.

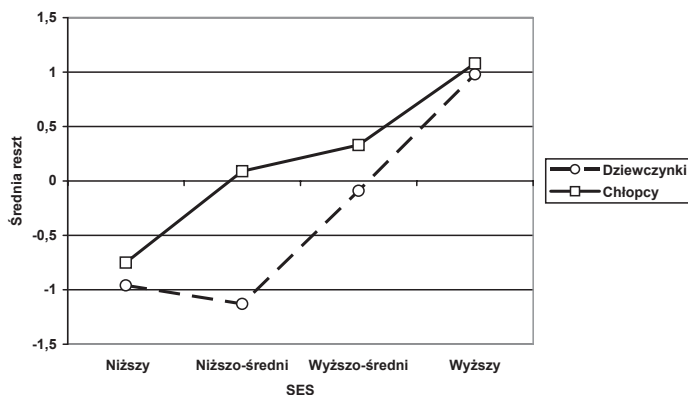
Po trzecie, obu tym tendencjom zdają się zaprzeczać wyniki egzaminu zewnętrznego w klasie VI. W porównaniu z ocenami są one silniej różnicowane przez SES i znacznie słabiej przez płeć. Ten fakt ma głęboki sens, jakkolwiek trudno zaręczyć, że pojawi się również w następnych latach.

Stwierdziliśmy, że w egzaminie zewnętrznym w porównaniu z wewnętrznym dziewczynki mają mniejszą przewagę nad chłopcami, a potomstwo z wyższych warstw społecznych – większą przewagę nad rówieśnikami z warstw niższych. Pozwala to oczekiwać, że rozkład reszt, czyli różnic między wynikiem egzaminu zewnętrznego i wewnętrznego, nie będzie losowy. Rzeczywiście, jak pokazuje rysunek 3, egzamin zewnętrzny poprawia pozycję chłopców kosztem pozycji dziewczynek i pozycję uczniów z warstw wyższych kosztem uczniów z warstw niższych. Analiza wariancji ujawnia, że oba efekty główne są statystycznie istotne, choć niezbyt silne (η^2 dla płci – 1%, dla SES – 3%). Wynik analizy można podsumować metonimią: na egzaminie zewnętrznym najwięcej zyskuje syn lekarki i dyrektora banku, a najwięcej traci córka sprzątaczk i stróża.

Podobnej analizy nie udało się wykonać na danych archiwalnych z gimnazjów, ponieważ szkoły nie przechowują informacji o statusie socjoekonomicznym rodzin swoich uczniów. Pozostaje zbadać związek reszt, czyli różnic między wynikiem eg-

⁷ Warto dodać, że dwa podobne oszacowania siły związku między płcią a ocenami okazały się zbieżne. Szacunek globalny daje wartość 7,3%, szacunki lokalne wahają się od 0 do 36,2% wokół średniej 7,5% i mediany 6,3%. Najprawdopodobniej koresponduje z tym fakt, że SES jest, a płeć nie jest kryterium różnicowania się gimnazjów.

zaminu zewnętrznego i wewnętrznego, z płcią uczniów. Tabela 3 pokazuje, że w teście humanistycznym straty ponoszone przez dziewczynki są niewielkie, ale w teście matematyczno-przyrodniczym – znaczne.



Rys. 3. Wskaźniki rozbieżności między wynikiem sprawdzianu a średnią ocen w klasie VI w zależności od płci ucznia i SES rodziny

Dziedzina	Przedział współczynników η^2	Średnia η^2
Humanistyczna	0 ^a –6,9	1,4
Matematyczno-przyrodnicza	3,5–20,7	10,9

Tabela 3. Związek między płcią ucznia a resztami (η^{20})

^a Zero oznacza, że efekt nie osiągnął istotności statystycznej. Takie zerowe efekty zaobserwowano w 7 gimnazjach.

Hipoteza spontanicznej specjalizacji egzaminów

Co się kryje za przedstawionymi faktami? W dyskusjach, których byłem świadkiem, najczęściej proponowano dwa sposoby scalenia kawałków układanki w sensowny obraz. Oba koncentrowały się na zjawisku względnego spadku pozycji dziewczynek w systemie szkolnym.

Hipoteza niedostosowania głosi, że dziewczynki wiedzą więcej niż chłopcy, ale gorzej sobie radzą z formą egzaminu zewnętrznego: jednokrotnym testem z limitem czasowym i dużej doniosłości. Niedostosowanie najczęściej tłumaczy się większą wrażliwością dziewczynek na stres egzaminacyjny: to, co chłopców jeszcze mobilizuje, dziewczynki już wprowadza w stan dezorganizacji. Zwraca się też uwagę, że

test, zwłaszcza wyboru, nie pozwala dziewczynkom zademonstrować swoich mocnych stron – opanowania struktur narracyjnych, biegłości językowej, gruntownych wiadomości.

Ta hipoteza z pewnością zasługuje na sprawdzenie, ale słabo scala opisane fakty. Generalnie dziewczynki lepiej wypadają w testach egzaminacyjnych niż chłopcy. Co więcej, w gimnazjum mniej tracą na części humanistycznej niż na części matematyczno-przyrodniczej. Gdyby powodem defaworyzacji dziewczynek był stres, pogorszenie wyników powinno dotyczyć obu części egzaminu. Gdyby powodem była ograniczająca forma, pogorszenie powinno być większe w części humanistycznej. Hipoteza nie rzuca też żadnego światła na defaworyzację dzieci z rodzin o niskim SES.

Hipoteza spiskowa jest wysuwana najczęściej. Głosi ona, że egzamin zewnętrzny nie tyle defaworyzuje dziewczynki, ile znosi skutki faworyzowania ich przez szkołę. Dziewczynki – powiada się – dostają lepsze oceny, niż powinny były dostawać. Ta nadwyżka to premia za bardziej pozytywną postawę wobec szkoły. Jest też możliwe, że chłopcy dostają gorsze oceny, niż wynikałoby to ze stanu ich wiedzy, ponieważ dopuszczają się wykroczeń świadczących o lekceważeniu szkolnych norm. Szkoła spiskuje przeciw obiektywizmowi. Egzamin zewnętrzny to czas prawdy i sumienie oświaty.

Ta hipoteza, szczególnie miła pracownikom komisji egzaminacyjnych, zdaje się mieć mocne podstawy. O tym, że dziewczynki mają lepszą postawę wobec szkoły, świadczą generalnie wyższe niż u chłopców oceny ze sprawowania. Wyjaśnienie znajduje też różnica między obiema częściami egzaminu gimnazjalnego. W przedmiotach humanistycznych dziewczynki naprawdę górują nad chłopcami, toteż żadne podciąganie ocen nie jest potrzebne. Ale w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych ich przewaga topnieje z racji osobliwości żeńskiego umysłu. Chcąc temu zaradzić, stronnice nauczycielki stawiają chłopcu czwórkę za zastosowanie prawa Archimidesa, dziewczynce zaś – za wykaligrafowanie jego słów obok podobizny autora.

A jednak ta hipoteza jest wątpliwa. Sądzić, że wynik kilkudziesięciominutowej pracy nad testem trafniej charakteryzuje wiedzę ucznia niż oceny sumujące trzyletni okres obcowania z uczniem – to naiwność. Jest możliwe, że szkoła jest „żeńskocentryczna” w swych wartościach wychowawczych, ale nie wydaje się, by szczególnie faworyzowała dziewczynki na lekcjach matematyki czy chemii – jeśli to robi, to raczej na lekcjach polskiego⁸. Nadto hipoteza spiskowa zawodzi w odniesieniu do SES. Nie wydaje się, by nauczyciele zawyżali oceny dzieciom z nizin społecznych lub zaniżali dzieciom z warstw wyższych. Sądzić tak, to przypisywać im postawę Janosika, który gwałtem kompensował niesprawiedliwe przywileje klasowe.

Proponuję rozważyć trzecią hipotezę – **specjalizacji egzaminów**. Zakłada ona, że pojawienie się dwóch systemów egzaminacyjnych w miejsce jednego zapoczątkowało ich spontaniczną specjalizację, wskutek czego każdy z nich mówi po części co innego.

⁸ K. Konarzewski, *Nie zawsze zgoda buduje, a niezgoda rujnuje*, „Studia Psychologiczne” 1999, 37, s. 199–229.

Egzamin zewnętrzny mierza do inwentaryzacji **zasobów umysłu i charakteru** ucznia. Chciałby opisać jego silne i słabe strony – co wie, ile potrafi, jak radzi sobie z problemami, czy umie współpracować z innymi, jakie ma postawy wobec zadań i ludzi itd. Zakres tej wiedzy wydaje się niemal nieograniczony, podobnie jak zakres potencjalnych adresatów. Tak rozumiany egzamin odrywa się od procesu kształcenia w szkole. Egzaminatorzy pytają ucznia, czy umie to a to, a nie – gdzie się tego nauczył. Uczeń powiada, że zna język chiński. Świetnie – mówią – zrobimy ci egzamin i wpisemy wynik na świadectwie. Jeśli będzie dobry, z pewnością pomoże ci w karierze. Oświata staje się narzędziem certyfikacji, a egzaminowanie zyskuje pierwszeństwo przed kształceniem. Stoi za tym ideologia oświatowa, wedle której szkoła jest pierwszą instytucją selekcyjną. Ma dzielić uczniowską masę według przydatności do dalszych form kształcenia lub pozycji zawodowych i społecznych. Głównym narzędziem selekcji jest egzamin, toteż system zabiega o to, by dostarczał najbardziej prognostycznych informacji o uczniu.

Oczywiście są to tylko marzenia oderwane od realiów dzisiejszego egzaminu zewnętrznego. Inwentarz zasobów umysłu i charakteru wymaga bardziej subtelnych, czasochłonnych i kosztownych metod niż jednorazowy test wypełniony w połowie zadaniami wyboru. Ale wbrew ograniczeniom własnej formy egzamin zewnętrzny aspiruje do tej właśnie roli. Gdy w połowie lat 90. podjęto prace nad nową maturą, Wojciech Małecki, który stanął na czele reformatorów, obiecywał przekształcenie starego świadectwa dojrzałości w certyfikat totalnej jakości absolwenta. Nowe świadectwo miało informować nie tylko o przeszłych osiągnięciach posiadacza, ale i o jego możliwościach na przyszłość, i dzięki temu być „przepustką” do mniej lub bardziej atrakcyjnych pozycji społecznych. Dziś komisje egzaminacyjne mierzą skromniej, ale w tym samym duchu, i w jakimś stopniu osiągają swój cel.

A o czym mówi egzamin wewnętrzny? Oceny sumujące dostarczają miary **osiągnięć szkolnych** ucznia. Osiągnięcia są częścią inwentarza zasobów umysłowych, ograniczoną do treści programu szkolnego. Egzamin wewnętrzny mówi, ile uczeń wzięło od swoich nauczycieli, ile wyniósł z procesu kształcenia. Egzaminator powiada: uczyliśmy cię tego a tego, teraz zobaczmy, ile zdołałeś sobie z tego przyswoić. Znasz chiński? To nas nie interesuje, bo chińskiego nie było w programie. Czego nie uczyliśmy, tego nie wymagamy. Za tym rozwiązaniem stoi ideologia transmisji kulturowej. Wedle niej szkoła ma wprowadzić w kulturę, czyli ucywilizować dziki lud. Najlepiej wszystkich w maksymalnym stopniu. Zróżnicowanie uczniów, nawet jeśli uważa się je za nieuniknione, zawsze jest niepożądane.

Hipoteza specjalizacji pozwala scalić większość wyników przedstawionych badań. Egzamin wewnętrzny mierzy głównie zasoby poznawcze zgromadzone w wyniku uczenia się w szkole. Zależą one nie tylko od zdolności umysłowych, lecz także od gotowości spełniania wymagań szkoły, zwanej potocznie motywacją do nauki. Działacze oświatowi traktują tę motywację z zadziwiającą nonszalancją, redukując jej przejawy do nieistotnych szczegółów w rodzaju kolorowego szlaczka wokół złotej myśli wieszczka. Pobrzmiewa w tym studencka maniera stawiania wyżej tego, kto umie, lecz się nie uczył, od tego, kto umie, bo się uczył. Ale motywacja jest solą edu-

kacji. Nie sposób uchwycić ducha praktyki naukowej, artystycznej czy religijnej bez gotowości poddania się jej rygorom i autorytetom. Droga na skróty może przynieść przelotne uznanie, ale nigdy nie doprowadzi do mistrzostwa. Sądzę, że dziewczynki są nie tylko konwencjonalnie grzeczniejsze, lecz mają też wyższą motywację do uczenia się w szkole niż chłopcy, dlatego więcej wynoszą ze szkolnego nauczania i zbierają lepsze oceny. Egzamin zewnętrzny ignoruje tę motywację, więc wyższość dziewczynek nad chłopcami topnieje.

Hipoteza specjalizacji tłumaczy też związek reszt z SES. Egzamin zewnętrzny jest nastawiony na zasoby poznawcze ucznia niezależnie od tego, gdzie zostały zdobyte. Dzieci pochodzące z wyższych warstw społecznych mają więcej okazji do zdobywania zasobów umysłowych poza szkołą. Rozmowy z rodzicami i przyjaciółmi rodziny, podsuwane lektury, dodatkowe zajęcia, podróże – wszystko to wzbogaca ich język i poszerza ogólną wiedzę o świecie. Egzamin wewnętrzny ignoruje tę wiedzę, toteż przewaga dzieci z rodzin o wyższym SES nad dziećmi z rodzin o niższym SES topnieje.

Wreszcie, hipoteza specjalizacji wyjaśnia zmiany ważności płci i SES jako czynników różnicujących wyniki egzaminów wewnętrznych. SES reprezentuje kapitał kulturowy, czyli wiedzę zewnętrzną wobec procesu kształcenia; dlatego jego wpływ na oceny słabnie w miarę specjalizowania się obu systemów. Płeć reprezentuje motywację ucznia, czyli wiedzę zawartą w procesie kształcenia, toteż jej rola rośnie.

Wnioski

Wprowadzenie testowych egzaminów zewnętrznych anonsowano jako postęp pedagogiczny w stosunku do oceniania wewnętrznego, które nazywano „intuicyjnym” i „społeczno-wychowawczym”. Nauczyciel stawiający stopnie – tłumaczył przez dziesięciolecia Bolesław Niemierko – kieruje się intuicją, czyli ulotnym wrażeniem, a nie ścisłym kryterium; dlatego jego oceny nie mogą być obiektywne. Co więcej, nauczyciel często używa ocen w celu wywarcia wpływu na ucznia, np. podwyższa je „dla zachęty” lub obniża za niestaranność – wskutek czego stają się one nieporównywalne.

Powszechne egzaminy zewnętrzne w formie testowej miały usunąć te wady. Test dostarcza wyniku w postaci sumy poprawnie wykonanych czynności – jest więc obiektywny. Wszystkich uczniów traktuje tak samo – zatem daje wyniki porównywalne. Zawiera esencję urzędowo zatwierdzonych treści kształcenia – więc jest prawomocny. Tylko takiego wyniku można używać w celach selekcyjnych. Tylko takie wyniki dają prawdziwy obraz jakości szkoły i oświaty polskiej. W świetle takiej propagandy pozostaje zagadką, dlaczego w ogóle pozostawiono w systemie oświaty ocenianie wewnętrzne i uzależniono od niego wydanie świadectwa ukończenia szkoły⁹.

⁹ Trzeba przyznać, że ostatnio Niemierko (*Ocenianie szkolne...*, s. 269) obrał nieco inny kurs. Egzaminy zewnętrzne uznał za stosunkowo dobrą miarę uzdolnień i osiągnięć poznawczych ucznia, a wewnętrzne

Wielu chciałoby naprawić ten rzekomy błąd przez osłabienie prestiżu egzaminów wewnętrznych. Nie znam badań dotyczących rekrutacji do gimnazjów i liceów, ale z przypadkowych rozmów wnoszę, że więcej w niej waży wynik egzaminu zewnętrznego niż wewnętrznego. Jeden z dyrektorów prestiżowego liceum w Warszawie powiedział mi z dumą: „Przyjmujemy tylko od 75 punktów”. To samo zapowiada się w szkołach wyższych.

Utrzymuje się, że tylko wyniki egzaminu zewnętrznego mówią prawdę o pracy szkoły. Publikując mapy wyników, CKE zapoczątkowała rankingi województw i powiatów. Do sporządzania rankingów szkół rzuciła się prasa. Zagrożone szkoły wykorzystują wyniki do wywierania nacisku na nauczycieli. W jednostkowych przypadkach może to przynosić dobre skutki, ale w ogólności jest wątpliwe, ponieważ skłania do podporządkowania procesu kształcenia testom egzaminacyjnym. Polskie testy są, jak wiadomo, jednostronne zarówno pod względem zakresu (np. w ogóle nie mierzą opanowania języków obcych i technologii informacyjnej, po macoszemu traktują historię i nauki społeczne), jak i konstrukcji (składają się z krótkich zadań mierzących izolowane zasoby poznawcze i nie dają żadnego wglądu w złożone programy wykonawcze). Sprowadzenie postępu oświatowego do coraz lepszego wykonywania takich testów byłoby ciosem dla edukacji narodowej.

Selekcja według wyników testowego egzaminu zewnętrznego, rankingi szkół i naciski na nauczycieli to symptomy stopniowego podporządkowywania egzaminów wewnętrznych egzaminom zewnętrznym. Ten ruch uważam za niemądry i szkodliwy. Utrzymanie dwoistości egzaminów, z których każdy znalazł swoją niszę, wydaje mi się niezbędne dla zrównoważonego rozwoju polskiej oświaty. W celu ochrony zagrożonego egzaminu wewnętrznego należałoby zrezygnować z umieszczania na świadectwie szkolnym wyniku egzaminu zewnętrznego. Zamiast tego powinna się tam znaleźć wartość wskaźnika osiągnięć będącego łączną funkcją wyników obu egzaminów. Niezbędne są też szerokie badania nad uwarunkowaniami i prognostycznością wyników egzaminów zewnętrznych (w tym – matury). W miarę zdobywania empirycznie uzasadnionej wiedzy na ten temat można będzie modyfikować wagi obu argumentów funkcji tak, by powiększać szanse najlepiej rokujących uczniów.

Najwłaściwszym adresatem wyników egzaminu zewnętrznego wydaje się ponadszkolna administracja oświatowa. Dzięki stosownie zagregowanym wynikom może wykryć gminy najbardziej odbiegające od średniej krajowej i szkoły najbardziej odbiegające od średniej lokalnej. Wykryć nie po to, by postawić je pod pręgierzem, lecz by wprowadzić przemyślany program poprawy warunków kształcenia. Opracowaniem takich programów i zapewnieniem środków finansowych na ich realizację powinien się czym prędzej zająć resort oświaty. Wprowadzeniem ich w życie – kurator oświaty we współpracy z organami prowadzącymi szkoły.

– za miarę motywacji do uczenia się (pilności, wkładu pracy, „charakteru”). Nie wiadomo, jak autor rozumie „osiągnięcia poznawcze” i dlaczego uważa oceny za „miarę motywacji” zamiast za miarę osiągnięć uwarunkowanych motywacją, ale jego konkluzja: „najlepszą prognozę przyszłych osiągnięć daje połączenie informacji z obu źródeł” brzmi obiecująco.

What does external examination reveal?

Abstract

In the course of the educational reform, external examination was introduced to schools, yet school-internal grading was also retained. The achievements of a school-leaving pupil are characterised by the school-leaving test and teachers' grades. Since correlation of the test results and teachers' grades is not high, what is a better prognostic of success at the next level of education: an internal or external exam? When success is measured by the grades in the first form of gymnasium, the more adequate prognostic are the grades in the last form of elementary school. In external examination, when compared to internal grading, girls have less advantage over boys, and upper-class children have more advantage over their lower-class contemporaries. The author presents various hypotheses explaining why girls score less in the external examination, in comparison to the course of school learning. The most plausible hypothesis seems to be the one of specialisation, which states that the school grades and the external exam in fact evaluate different things. Internal tests measure the cognitive resources accumulated as a result of school learning. The external examination measures pupils' resources regardless of the source of their acquisition. The author believes that internal grading shows girls' advantage over boys, since girls' motivation to learn at school is higher. In the external examination, knowledge acquired outside school proves to be more useful than in school tests. That might also explain why the higher social-economic status of the family facilitates scoring higher grades in the external exam than those reported by the internal school tests.

Jerzy Stochmiatek

Występowanie stresu w sytuacjach kryzysów życiowych

Zapewnienie wysokiej jakości opieki i pomocy pedagogicznej dla osób znajdujących się w sytuacjach kryzysowych stanowi wyzwanie zwłaszcza dla pedagogiki społecznej, pracy socjalnej i pedagogiki specjalnej. W badaniach i studiach nad bardzo skomplikowanymi zagadnieniami udzielania tejże pomocy warto nawiązywać do dorobku filozofii, psychologii, socjologii, polityki społecznej czy też nauk przyrodniczych, wykorzystując m.in. koncepcje motywacji, ról społecznych, homeostazy, dysonansu poznawczego, spostrzegania społecznego, a także koncepcje stresu i lęku.

Na tle dotychczasowych poszukiwań z tego zakresu o charakterze pedagogicznym¹ w niniejszym opracowaniu skoncentruję się na rozważeniu wybranych warunkowań występowania stresu w sytuacjach kryzysów życiowych.

Wybrane koncepcje występowania zjawiska stresu

Stres jest zjawiskiem bardzo złożonym, dotyka każdego człowieka, być może dlatego jest tematem wielu badań i analiz. Wiedza na ten temat wciąż jest weryfikowana i wzbogacana przez nowe fakty i liczne publikacje².

¹ Por. m.in. *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, red. T. Borowska, Impuls, Kraków 2002; *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, red. J. Stochmiatek, Wyd. ITE, Warszawa–Radom 1998; M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wyd. Nauk. AP, wyd. 2 poszerz., Kraków 2002.

² Por. m.in. C. Cekiera, *Rozwój osoby w warunkach stresu psychologicznego*, [w:] *Człowiek w sytuacji trudnej*, red. B. Hołyst, PTHP, Warszawa 1991; *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wyd. UŚ, wyd. 2, Katowice 2000; M. Lis-Turlejska,

Zakres znaczeniowy pojęcia „stres” pochodzi z języka angielskiego, gdzie oznacza nacisk, napór, wysiłek, presję.

Według *Słownika wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* stres to:

czynnik fizyczny, chemiczny albo emocjonalny (jak uraz, alergen czy strach), do którego organizm nie potrafi się wystarczająco przystosować i który powoduje napięcie fizjologiczne, mogące być korzystne dla organizmu, albo przyczynić się do wybuchu choroby; bardzo silne napięcie (psychiczne)³.

Rozważania nad stresem rozpoczęli już starożytni, ale systematyczne obserwacje na temat stresu datują się dopiero od wieku XIX. Definiowano wówczas stres w trzech znaczeniach;

- obciążenie (*load*) – rozumiane jako siła zewnętrzna;
- presja (*stress*) – jako reakcja wewnętrzna wywołana działaniem siły zewnętrznej;
- napięcie (*strain*) – jako zaburzenie albo deformacja podmiotu⁴.

W literaturze tematu można znaleźć wiele koncepcji dotyczących różnych spojrzeń na zagadnienie stresu. Dzielią się one na dwa bloki: teorie biologiczne i teorie psychologiczne. W obydwu obszarach istnieje bogata literatura, jednak ze względu na ograniczony zakres tego opracowania przedstawię tylko podstawowe, można by powiedzieć klasyczne koncepcje.

W ujęciu biologicznych koncepcji stres w organizmie jest wynikiem współdziałania hormonów i układu nerwowego. Najogólniej ujmując, hormony odpowiedzialne za reakcję w sytuacji stresu to: adrenalina (epinefryna), noradrenalina (norepinefryna), pochodzące z rdzenia nadnerczy oraz kortyzol, pochodzący z kory nadnerczy. Wszystkie są wydzielane pod kontrolą układu nerwowego (podwzgórza).

Hormony: adrenalina i noradrenalina odpowiadają za przygotowanie organizmu do działania w sytuacji stresowej. Gdy do organizmu docierają bodźce o zagrożeniu, hormony te są odpowiedzialne za przygotowanie go do jak najskuteczniejszej obrony, czynią to zwiększając tempo metabolizmu (nawet dwukrotnie) i dostarczając dodatkowej energii. Dzięki wyżej wspomnianym hormonom zwiększa się ukrwienie organów biorących udział w trudnych sytuacjach, np. rozszerzają się naczynia krwionośne doprowadzające krew do mózgu, mięśni szkieletowych, serca, obniża się zaś ciśnienie w naczyniach krwionośnych skóry, co zapobiega krwotokom w wypadku uszkodzenia powłok ciała⁵.

Bardzo znana fizjologiczna koncepcja stresu została stworzona przez H. Selye'go, który zdefiniował stres m.in. jako: „nieswoistą reakcję organizmu na wszelkie

Traumatyczny stres. Koncepcje i badania, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1998; R. Poprawa, *Poznawczo-fenomenologiczne koncepcje radzenia sobie z problemami żywymi*, Prace Psychologiczne Uniwersytetu Wrocławskiego, t. XXXIX, Wrocław 1994.

³ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1968, s. 715.

⁴ Za: J.F. Terelak, *Stres psychologiczny*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1995, s. 11–12.

⁵ L.R. Berg, D.W. Martin, E.P. Solomon, C.A. Ville, *Biologia*, Multico Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996, s. 1030.

stawiane mu żądania”⁶. Reakcję tę Selye określił jako Ogólny Zespół Adaptacyjny (GAS, General Adaptation Syndrom). Zespół ten przebiega w trzech kolejnych stadiach: stadium reakcji alarmowej, podczas której zostają zmobilizowane siły obronne, stadium odporności, czyli pełnego przystosowania do stresora, i stadium wyczerpania⁷.

Drugim z ważnych elementów teorii stresu Selye’go jest tak zwana energia przystosowania, którą uczony dzieli na powierzchowną i głęboką. Energia powierzchowna służy do zwalczania codziennych przeciwności losu i jest uzupełniana z energii głębinowej, której eksploatacja odpowiada za procesy starzenia się i śmierć. Wiadomości te nie zostały potwierdzone empirycznie. Ponieważ teoria ewoluowała, z czasem Selye do terminu stres dołączył pojęcie dystresu lub złego stresu, który był efektem chronicznej ekspozycji na stres⁸. W późniejszym okresie pojawiło się również pojęcie dobrego stresu, który ma korzystny wpływ na organizm.

Oprócz teorii Selye’go w nurcie koncepcji biologicznych mieszają się również teorie homeostatyczne.

W psychologicznych koncepcjach stres, według Lazarusa i Folkmana, określany jest jako „relacja [*relationship*] między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi”⁹. Relację pomiędzy podmiotem a otoczeniem Lazarus określał jako interakcję, a w późniejszym etapie prac jako transakcję, stąd też nazwa teorii „transakcyjna teoria stresu Lazarusa”. W wymienionej definicji można zauważyć znaczenie czynnika subiektywnego, czyli oceny jednostki. To od tego, jak jednostka oceni sytuację, jak ją zinterpretuje, zależy jej reakcja. Przyjmując założenie, że emocje są rezultatem aktywności poznawczej, Lazarus wyróżnia dwa rodzaje oceny poznawczej: pierwotną i wtórną¹⁰. Jako ocenę pierwotną Lazarus rozumie interpretację danej transakcji (sytuacji) dla własnego położenia i tu wyróżnia trzy formy odbioru: bez znaczenia, sprzyjająco-pozytywna, stresująca. Jeśli dana transakcja zostanie oceniona jako stresująca, można ją zaklasyfikować jako: krzywdę (stratę), zagrożenie lub wyzwanie. Pierwsza z nich dotyczy transakcji, która już się dokonała, druga sytuacji, która potencjalnie może się wydarzyć, a trzecia oceny własnych możliwości w zapanowaniu nad określonym zdarzeniem. Tak więc sposób i siła reakcji zależą od tego, w jaki sposób ocenimy daną transakcję. Wtórna ocena poznawcza polega zaś na ocenieniu przez podmiot możliwości i zasobów do walki ze stresem. Ocena wtórna i pierwotna są ze sobą sprzężone i przebiegają równolegle. Koncepcja Lazarusa jest jedną z wielu koncepcji psychologicznych, inne teorie z tego obszaru to między innymi,

⁶ H. Selye, *Stres okiełznany*, PIW, Warszawa 1979, s. 25.

⁷ I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 465.

⁸ J.F. Terelak, *Stres...*, s. 25.

⁹ Za: I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu...*, s. 470.

¹⁰ J.F. Terelak, *Stres...*, s. 49.

„teoria napięcia emocjonalnego” Janisa¹¹, „teoria percepcji zagrożenia” Appleya¹², „teoria sytuacji trudnych” Tomaszewskiego¹³, „teoria zachowania zasobów” Hobfolla¹⁴ i wiele innych.

Stresory, jako czynniki wywołujące stres, można podzielić w różny sposób, zależnie od przyjętego kryterium. Jeśli za kryterium przyjąć „zasięg” zjawiska stresogennego, można mówić o:

(1) dramatycznych wydarzeniach o rozmiarach katastrof, obejmujących całe grupy;

(2) poważnych wyzwaniach i zagrożeniach, dotyczących jednostek lub kilku osób;

(3) drobnych, codziennych utrapieniach¹⁵.

Za kryterium można też przyjąć rozciągłość w czasie działania stresora i wówczas można sytuacje stresowe podzielić na:

(1) wydarzenia stresowe jednorazowe, zajmujące określony odcinek czasowy, na przykład nieprzyjemne spotkanie;

(2) wydarzenia okresowe lub cykliczne, powtarzające się z pewną regularnością, na przykład obowiązkowe wizyty u nie lubianych krewnych, powtarzające się z okazji świąt;

(3) stresory chroniczne, działające permanentnie, czego przykładem jest nieudany związek małżeński, będący źródłem ciągłych napięć;

(4) sekwencje, ciąg wydarzeń stresowych, w których stresor inicjujący pociąga za sobą następne, na przykład rozwód, podjęcie pracy przez kobietę, problemy z zapewnieniem opieki dzieciom itd.¹⁶

Następstwa długotrwałego stresu

W następstwie sytuacji trudnych mogą rozwijać się zaburzenia funkcji psychicznych i somatycznych albo wręcz przeciwnie – dostrzega się zwiększenie umiejętności rozwiązywania problemów i lepsze wykorzystanie potencjału rozwojowego, który jest nieswoistą reakcją organizmu na wszelkie stawiane mu żądania.

W zależności od osobistej wrażliwości każdego człowieka próg, w którym następuje przejście z napięcia nerwowego do stresu, może być różny. Ludzie wrażliwi, często zagubieni, nieakceptowani przez społeczeństwo, przez bliskich, a niekiedy

¹¹ Tamże, s. 44.

¹² Tamże, s. 45.

¹³ Tamże, s. 55.

¹⁴ I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu...*, s. 471.

¹⁵ Za: I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu...*, s. 474.

¹⁶ Tamże, s. 474.

i przez samych siebie, pełni kompleksów i obaw posiadają niski próg odporności na sytuacje trudne, a tym samym małą odporność na stres. Z kolei pewni siebie, niekryjący emocji ludzie cechują się zwykle dużą odpornością na wszelkie sytuacje stresowe, można by rzec, że ich próg odporności jest bardzo wysoki i często zastanawiamy się, czy w ogóle takowy posiadają.

Wielu badaczy zajmowało i zajmuje się problematyką stresu, jego wpływu na zachowanie ludzi, rozpatrywało i badało stosunki i zależności między różnymi cechami osobowości i wykazywało związki między tymi cechami a odpornością na stres, sposobem reagowania w sytuacjach stresowych i ich wpływem na zachowanie po zaistnieniu sytuacji stresowej.

Sytuacja stresowa to taka sytuacja, w której psychika człowieka została nadmiernie obciążona. Człowiek jest zdolny do efektywnego działania w pewnym zakresie warunków, gdy warunki przekroczą stopień dopuszczalnego obciążenia, pojawia się bezradność, odrętwienie psychiczne i niezdolność do jakichkolwiek działań i myślenia. U różnych ludzi granica dopuszczalnego obciążenia jest różna, stąd tak różne reakcje na sytuacje stresowe¹⁷.

Jednostki o niestabilnym obrazie samego siebie mają niski stopień odporności na stres, gdyż spostrzegają sytuację stresową jako osobiste zagrożenie. Skłonne są do przyjmowania w sytuacjach zagrożenia nastawienia „egocentrycznego”, tzn. reagują z uwagą skoncentrowaną na osobistym niebezpieczeństwie, a nie na obiektywnych cechach wykonywanego trudnego zadania¹⁸. Osoby takie nie zwracają uwagi na otoczenie i nie umieją rozważyć stopnia trudności danego problemu, często hysterizują, popadają w depresję, zamykają się w sobie tak, że trudno wydobyć z nich jakiegokolwiek słowo, nie mówiąc już o opisie przebiegu zaistniałego zdarzenia; stają się bezradne i bezsilne, niezdolne do działania lub nazbyt pobudliwe, rozkojarzone. Nierozwiązane problemy, które budzą lęk u wspomnianych osób, przeradzają się w konflikty wewnętrzne, dające dolegliwości psychiczne i fizyczne, konflikty z otoczeniem, gdyż dana osoba nie umie zwerbalizować swoich potrzeb względem innych, można by rzec – sama nie wie, czego chce od siebie, bliskich, społeczeństwa.

W związku z reakcją na stres zajmowano się także badaniem takich zmiennych osobowości, jak: percepcja rodziców, stabilność samooceny, projekcja agresji, percepcja stosunków interpersonalnych, zdolność do oceny rzeczywistości, integracja osobowości. Wykryto zależności pomiędzy tymi cechami a rodzajem reakcji alarmowej na stres. Nie jest przedmiotem tych rozważań porównywanie owych zależności, powtórzę jedynie za T. Kocowskim, że osoby mające dość stabilną samoocenę reagowały na wystąpienie stresu gniewem skierowanym na samych siebie oraz lękiem. Osoby o mało stabilnej samoocenie kierowały złość na zewnątrz. Osoby przejawiające agresję do wewnątrz miały dużą (w porównaniu z osobami reagującymi agresją na zewnątrz) skłonność wyrażania agresji w formie fantazji. Osoby, które czuły się

¹⁷ L. Mellibruda, *Psychofizjologia stresu*, „Remedium” 1997, nr 3 (49), s. 2–5.

¹⁸ S. Siek, *Walka ze stresem*, Wyd. ATK, Warszawa 1989, s. 19.

doceniane bądź przeceniane przez otoczenie, u których istniał konflikt pomiędzy samooceną a postrzeganiem ocen otoczenia były mniej odporne na stres¹⁹.

Wracając do rozważań na temat możliwych reakcji na sytuację stresową, istotną sprawą jest przytoczenie charakterystyki osób w zależności od stopnia nasilenia odporności na stres, której dokonał T. Kocowski, traktujący przedmiotową odporność jako cechę osobowości²⁰. Osoby nieodporne na stres podzielone zostały na dwa typy: nadpobudliwy i hamulcowy. Osoby nadpobudliwe charakteryzują się wielką wyobraźnią, szybko mówią, popełniając wiele błędów, są aktywne, ale niesprawne, miotają się w problemie, ale nie potrafią stawić mu czoła. Osoby reprezentujące typ hamulcowy w stresie zachowują się biernie, są spowolnione, wręcz sparaliżowane, niejednokrotnie nie potrafią wydobyć z siebie słowa ani też uczynić żadnego ruchu. Osoby odporne na stres są zaś mało lękliwe, mało impulsywne, cechuje je większa uporczywość i zdolność przezwyciężania przeszkód oraz brak skłonności do szybkiej rezygnacji. Osoby te przejawiają większą aktywność, energię i wigor życiowy²¹.

Intensywność przeżywania stresów lub intensywność obciążenia stresami można badać różnymi sposobami. W ostatnich latach stosuje się także różne skale ocen napięć stresowych przeżywanych przez ludzi. Bardzo rozszerzona i obejmująca wiele aspektów życia jest Skala Holmesa. Oto kilka wybranych elementów tej skali. Po stronie lewej wymienione zostały zdarzenia, które powodują stres, zaś po prawej ilość punktów w skali od 1 do 100, jakiej dane zjawisko odpowiada²²:

Śmierć współmałżonka	100
Rozwód	73
Uwięzienie.....	63
Choroba lub uraz fizyczny.....	53
Utrata pracy.....	47
Przejście na emeryturę.....	45
Odejście dziecka z domu.....	29

Każdy człowiek w specyficzny sposób reaguje na sytuacje trudne, można jednak wyodrębnić kolejne etapy tych reakcji, które występują w zdecydowanej większości przypadków.

Często opisywanym modelem reakcji na stres w literaturze polskojęzycznej jest model stworzony przez J. Reykowskiego. Autor ten twierdzi, że w sytuacji stresu występują: zmiany niespecyficzne, zmiany specyficzne i zmiany w ekspresji emocji.

Zmiany niespecyficzne nie zależą bezpośrednio od rodzaju i siły stresora i przebiegają w trzech etapach: mobilizacji – kiedy organizm mobilizuje swoje siły, uwalnia energię i stara się przystosować do stresu, rozstrojenia – kiedy sytuacje stresowe przedłużają się i organizm nie jest w stanie się do nich przystosować, destrukcji

¹⁹ T. Kocowski, *Odporność na stres jako cecha osobowości*, „Nowa Szkoła” 1966, nr 7/8.

²⁰ Tamże, s. 29.

²¹ Tamże, s. 30.

²² Za: J.F. Terelak, *Stres...*, s. 193.

– kiedy siła lub czas działania stresora jest bardzo długi, organizm jest już wyczerpany i człowiek traci poczucie kontroli.

Zmiany specyficzne dotyczą reakcji odnoszących się do konkretnego, działającego w danej sytuacji stresora. Występują tu dwie formy tej reakcji: zwalczanie stresu – czyli walka ze stresem, usuwanie go, próby opanowania, druga reakcja to obrona przed stresem – kiedy metody zwalczania stresu zawodzą, okazują się nieskuteczne, człowiek w jakiś sposób wycofuje się z sytuacji budzącej niepokój. Zwalczanie stresu występuje w sprzężeniu z fazą mobilizacji reakcji niespecyficznych, zaś reakcje obronne współwystępują z fazą rozstrojenia lub destrukcji, w zależności od nasilenia bodźca stresowego.

Zmiany w ekspresji emocji sygnalizują otoczeniu, że dana osoba jest pod wpływem stresora. Zmiany ekspresyjne mogą być: kontrolowane (np. żart), które jednostka wyraża świadomie i zwykle są one akceptowane społecznie; częściowo kontrolowane, takie jak wyładowania (np. wybuchy gniewu), najczęściej nieprzychylnie odbierane społecznie oraz niekontrolowane, kiedy człowiek nieświadomie wyraża, zwykle w bardzo gwałtowny sposób, swój stan emocjonalny (np. wybuch rozpacz). Każdy z rodzajów ekspresji emocji odpowiada fazom stresu wymienionym w reakcjach niespecyficznych. Reakcje kontrolowane pojawiają się w fazie mobilizacji, reakcje częściowo kontrolowane w fazie rozstrojenia, a reakcje niekontrolowane w fazie destrukcji²³.

Osoba, która jest narażona w pracy na wysoki poziom obciążeń psychicznych (np. konflikty międzyludzkie, stała presja czasu, konieczność podejmowania decyzji o wysokim poziomie ryzyka itp.) po pewnym czasie (w zależności od odporności) zaczyna odczuwać obniżenie skuteczności i efektywności, obniżenie zdolności do działania, obezwładnia ją uczucie apatii, popada w zniechęcenie do pracy. Stan emocjonalny takiej osoby określany jest mianem „wypalenia się” i związany jest z działaniem długotrwałego stresu²⁴. Przez sytuację stresową rozumie się sytuację trudną, która prowadzi do zaburzeń procesów regulacji zachowania wskutek przeciążenia systemu nerwowego.

Oddziaływanie na organizm czynnika szkodliwego (stresora) wywołuje szereg niespecyficznych reakcji niezależnych od rodzaju stresora. Przebieg reakcji stresowych ma charakter trójfazowy:

1) faza mobilizacji procesów psychicznych – podnosząca ogólną zdolność do działania, szczególnie w obrębie procesów intelektualnych, mobilizacja energetyczna, podwyższenie dynamiki ruchów itp.;

2) faza rozstrojenia, charakteryzująca się pogarszaniem poziomu czynności psychicznych, zaburzeniem procesów orientacji i kontroli oraz proporcji między czynnościami wytwórczymi i pomocniczymi;

²³ Tamże, s. 155 i nast.

²⁴ M. Cenin, *Stres menedżerski i jego zwalczanie*, [w:] *Psychologia sukcesu*, red. S. Witkowski, Warszawa 1994, s. 145–150.

3) faza destrukcji – wszystkie czynności przestają być wykonywane poprawnie, brak możliwości realnej oceny sytuacji, rozpad procesów motywacyjnych i całej struktury czynności. Zmiany w tej fazie są nieodwołalne i prowadzą do chorób psychicznych²⁵.

Selye stwierdził: „Kiedy możliwości adaptacyjne wyczerpują się w sposób nieodwracalny, znaczy to, że zwłaszcza w przypadku stresu chronicznego, mamy do czynienia z adaptacją patologiczną do stresu, przejawiającą się symptomami określonej choroby, i często prowadzącą do śmierci”²⁶. Jeśli stres prowadzi do wyczerpania, a następnie dystresu, następnym krokiem jest – według autora – pojawienie się choroby.

Stres może być przyczyną wielu schorzeń (głównie przez to, że przez długi czas utrzymuje się w organizmie podniesiony poziom kortykozolu, co prowadzi do wzrostu ciśnienia krwi), m.in. wrzodów żołądka, dwunastnicy, zawałów serca, miażdżycy, stanów zapalnych stawów. Stres zmniejsza także odporność na chwilowe niedokrwienie lub niedotlenienie komórek nerwowych mózgu (w hipokampie odpowiedzialnym za procesy uczenia się i zapamiętywania) i obniża odporność na infekcje (ponieważ istnieje związek układu nerwowego z układem immunologicznym).

W ostatnim czasie w kardiologii podejmowano badania dotyczące określenia współzależności między takimi zmiennymi, jak: poczucie wsparcia społecznego (*social support*), poczucie izolacji (*social isolation*), poczucie wyczerpania życiowego (*vital exhaustion*) a pojawieniem się zaburzeń w układzie krążenia i występowaniem śmiertelności z powodów kardiologicznych. Okazało się, że słaba integracja społeczna, przy znacznym ograniczeniu fizycznej aktywności i podwyższonym poziomie stresu psychologicznego, były predyktorami śmiertelności²⁷.

Radzenie sobie ze stresem

Radzenie sobie ze stresem może być dwojakiego rodzaju: może polegać na zwalczaniu stresu (dąży się do celu mimo stresu) lub obronie przed stresem (często ucieczka, atak itp.). Radzeniu sobie ze stresem są przypisywane dwie funkcje: pierwsza, polegająca na redukowaniu napięcia powstającego w subiektywnym odbiorze relacji ja–społeczeństwo, druga to regulacja reakcji emocjonalnych jednostki.

W badaniach psychologicznych potwierdzono, że zdarzenie, które dla jednych jest stresorem prowadzącym do choroby, dla innych jest czynnikiem mobilizującym do działania. Reakcja na stres zależy od subiektywnej oceny transakcji, a więc oceny trudności sytuacji, stanu zdrowia organizmu, charakteru stresora (czas trwania itd.).

²⁵ Tamże, s. 147–148.

²⁶ Za: J.F. Terelak, *Stres...*, s. 190.

²⁷ J. Tylka, *Psychosomatyczna koncepcja źródeł stresu*, [w:] *Źródła stresu. Teoria i badania*, red. J.F. Terelak, Wyd. ATK, Warszawa 1999, s. 74.

Radzenie sobie ze stresem rozumiane jest jako działanie, które człowiek podejmuje, aby zmniejszyć wpływ stresora. Lazarus i Folkman określają radzenie sobie jako: „stałe zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki [*effors*], mające na celu opanowanie [*to manage*] określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby”²⁸.

Uleganie stresowi lub niepoddawanie się sytuacji stresowej uzależnione jest od tzw. odporności na stres, która polega na „zdolności do zorganizowanego funkcjonowania mimo podniecenia emocjonalnego. To zdolność do utrzymania kierunku, sprawności działania pomimo występowania frustracji i stresu”²⁹.

Do głównych czynników determinujących odporność na stres należą między innymi wrodzone właściwości układu nerwowego, czyli typ temperamentu (pozytywna samoocena, optymistyczne spojrzenie na świat, wiara w odniesienie sukcesu itp.) oraz poziom aspiracji i poziom osiągnięć. „Zbyt wysokie aspiracje narażają na niepowodzenia. Zbyt niskie – również, gdyż nie uruchamiają motywacji o dostatecznej sile. Optymalne są więc układy o średniej sile dążeń i zgodności poziomu aspiracji z poziomem osiągnięć, przy niewielkiej przewadze tego ostatniego”³⁰.

Osoba będąca pod wpływem stresu może: ulegać stresowi, co prowadzi do chorób, nieodwracalnych zmian w psychice; wybrać zachowanie bierne i obronne (zastosowanie mechanizmów obronnych redukujących przykre napięcie psychiczne); podjąć walkę o utrzymanie kierunku działania.

Najbardziej korzystnym działaniem zapewniającym utrzymanie wysokiej sprawności w pracy i zachowanie zdrowia jest zapobieganie powstawaniu sytuacji stresowej lub rozwiązywanie jej w przypadku jej zaistnienia. Chęć odniesienia sukcesu pozostawia więc tylko jedną możliwość wyboru – walkę ze stresem.

Aby uniknąć powstawania stresu, powinno się przede wszystkim dbać o ogólny stan zdrowia, przestrzegać higieny zdrowotnej i psychicznej, dbać o regularny wypoczynek, prowadzić aktywny tryb życia, uprawiać gimnastykę. Stresowi zapobiega również wykonywanie zajęć dających satysfakcję, przebywanie w przyjaznym otoczeniu, towarzystwie, szczerłość i otwartość w relacjach z innymi oraz rezerwowanie pewnej ilości czasu tylko dla siebie. Racjonalne korzystanie z czasu, planowanie dnia w ten sposób, aby w każdej chwili swojej działalności realizować rzecz najważniejszą dla postawionych sobie celów – to kolejny sposób „walki” ze stresem.

Istnieje również wiele praktycznych metod, które mają pomóc w tej walce. Oto niektóre z nich:

1. Metoda oparta na poznawczym modyfikowaniu nastawień, wiążąca się z ogólnym życiowym optymizmem lub pewnymi formami pozytywnego myślenia.

2. Metoda „szczepienia” stresu Meichenbauma o charakterze edukacyjnym, składa się z trzech faz: fazy wyjaśniania źródła niepożądanych reakcji emocjonalnych,

²⁸ Za: I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu...*, s. 476.

²⁹ M. Cenin, *Stres menedżerski...*, s. 151.

³⁰ Tamże, s. 152.

fazy uczenia różnych technik zwalczania stresu oraz fazy wykorzystania technik w różnych sytuacjach trudnych.

3. Metoda A. Ellisa, stwierdzająca, iż źródłem stresu jest bezkrytyczne podtrzymywanie indywidualnych przekonań tworzących się za pośrednictwem uwarunkowań kulturowych. Zdaniem A. Ellisa,

zbyt wygórowane potrzeby sukcesu, aprobaty, taktu, sprawiedliwości czy przekonania o bezwzględnej konieczności racjonalnego, kompetentnego, przynoszącego tylko sukcesy działania, stają się źródłem nieracjonalnych oczekiwań. Prowadzą one do reakcji lękowych i stresowych. Ellis proponuje racjonalno-emocjonalną terapię (RET) jako metodę przeciwdziałania tym zjawiskom poprzez obiektywną i krytyczną analizę sytuacji trudnych, identyfikację irracjonalnych przekonań oraz wykreowanie zasad przeciwnych i ich praktyczne stosowanie³¹.

4. Metody oparte na technikach behawioralnych, polegających na uczeniu się i utrwalaniu wykonywania prawidłowych czynności przy wykorzystaniu mechanizmu powstawania reakcji warunkowych:

a) technika neutralizacji lęku J. Wolpego, polegająca na wytworzeniu pożądanej reakcji przy użyciu stymulacji elektrycznej;

b) technika biologicznego sprzężenia zwrotnego, polegająca na monitorowaniu stanów emocjonalnych za pomocą wskaźników fizjologicznych, takich jak: elektroencefalograficzne, elektrokardiograficzne, skórno-galwaniczne, temperaturowe.

5. Metody treningowe, które spełniają funkcje: adaptacyjną, profilaktyczną, stymulującą, korekcyjną, przebudowującą³².

Wybór konkretnej metody zależy zwłaszcza od danego człowieka, jego potrzeb, przekonań, środków jakimi dysponuje, a przede wszystkim od natężenia stresu na jaki został narażony.

Prowadzenie dalszych badań pedagogicznych z tego zakresu winno sprzyjać lepszemu diagnozowaniu oraz zapewnieniu odpowiednich ofert edukacyjnych pozwalających na przezwyciężanie sytuacji trudnych i kryzysów życiowych, a także przezwyciężanie zjawiska wykluczenia społecznego różnorodnych grup celowych.

Stress in life crises

Abstract

Stress – an extremely complex phenomenon – is a subject of many scientific investigations, conducted on the background of philosophy, psychology, sociology, social politics and

³¹ Tamże, s. 159.

³² Tamże, s. 157–173.

natural sciences. Their theoretical bases are, among others, concepts of motivation, social dissonance, social roles or social perception.

The author of the article focuses on selected factors causing stress in difficult, critical and extreme life situations. He presents an interesting analysis of how varied degree of stress is significant in behaviour of persons who differ with respect to: character traits, resistance to stress, types of reactions, dealing with difficult situations, and reacting to stress situations.

Experiencing difficult situations may result in a development of psychic and somatic disturbances. Occasionally, the contrary occurs: increased ability to solve problems and better utilization of developmental potential are observed.

Andrzej Ryk

Spotkanie jako element strukturacji społecznej w ujęciu A. Giddensa. Konteksty edukacyjne

Intuicje

Współczesna pedagogika w Polsce – po okresie ideologicznego monizmu – znajduje się w stanie przymusowego renesansu. Wciąż poszukuje własnej tożsamości zarówno w wymiarze zewnętrznym, broniąc swej naukowości w dyskusjach z innymi naukami, jak i w wymiarze wewnętrznym, tocząc różnorakie dyskursy i prezentując jakże odmienne czasami paradygmaty rozumienia samej siebie. Wydaje się jednak, iż mimo historycznych perturbacji jest to stan jak najbardziej pożądany i naturalny. Nauki społeczne bowiem nigdy nie osiągną stopnia pewności jaki przysługuje teoriiom wywodzącym się z grupy tzw. nauk ścisłych, a to z tej przyczyny, iż przedmiot ich badawczych eksploracji jest diametralnie różny. Jak zauważa Anthony Giddens:

W teorii społecznej nie możemy pojmować działań ludzkich, jakby były zdeterminowane przyczynowo na wzór nauk przyrodniczych. Musimy dostrzegać to, co nazywamy podwójną zależnością [double involvement] jednostek i instytucji: tworzymy społeczeństwo, będąc jednocześnie przez nie stwarzani¹.

Dążenie do obiektywizacji wiedzy w naukach społecznych w stopniu podobnym do nauk ścisłych jawi się więc jako swoista epistemiczna utopia. W związku z powyższą konstatacją należy stwierdzić, iż poszukiwanie tożsamości nauk społecznych, w tym również pedagogiki, będzie się wiązało z ciągłym stanem napięcia badacza, wynikającym z wymykającej się chłodnej, racjonalnej ocenie rzeczywistości – ludzkiej egzystencji. Dlatego wydaje się, iż potrzeba dziś przed pedagogiką otwierać coraz to nowe perspektywy odniesień i poszukiwań. Niniejszy artykuł pragnie wpisać się w takie właśnie rozumienie jej tożsamości.

Inspiracją do podjęcia zadanego w tytule tematu były, co najmniej, trzy kwestie. Po pierwsze, w jednym z numerów „Edukacji” ukazał się artykuł Henryki

¹ A. Giddens, *Socjologia. Zwięzłe, lecz krytyczne wprowadzenie*, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 21–22.

Kwiatkowskiej, w którym Autorka próbuje dokonać swego rodzaju *anamnezy i aplikacji* wymienionych kategorii do teorii i praktyki pedagogicznej². Omówione aspekty ludzkiej egzystencji, po trosze natury filozoficznej, po trosze fizycznej, a wreszcie o charakterze typowo egzystencjalnym, są przecież nieodzownym elementem każdego działania o charakterze edukacyjnym. Drugi powód, który określił ramy poszukiwań Autora, to wcześniejsze zainteresowania problematyką filozofii spotkania, gdzie kategoria ludzkiej interakcji stała się podstawą filozoficznych opisów i dociekań. Trzecia przyczyna, dzięki której tekst ten powstał, wywodzi się z inspiracji płynących z prac – wspomnianego już wcześniej – brytyjskiego socjologa A. Giddensa, autora teorii strukturalizmu, w której spotkanie jako zaangażowanie dwóch podmiotów w warunkach współobecności jest elementem podstawowym, na którym buduje on swą koncepcję rozumienia rzeczywistości społecznej.

Spotkanie jako element strukturalizmu społecznej

Wyjaśnienia terminologiczne

Sama kategoria spotkania może być rozpatrywana wielowymiarowo. Można wobec niej dokonywać analizy filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej czy religijnej. Poniższe rozważania chciałbym oprzeć przede wszystkim na pracach współczesnego socjologa brytyjskiego A. Giddensa i skoncentrować się na roli, jaką odgrywa kategoria spotkania w jego teorii strukturalizmu oraz dokonać próby odpowiedzi na pytanie o możliwości aplikacji tej koncepcji do badania (rozumienia) rzeczywistości edukacyjnej.

Najpierw niezbędne wydają się wyjaśnienia terminologiczne. Sam termin strukturalizm jest rozumiany przez Giddensa następująco: „to strukturalizowanie stosunków społecznych w czasie i przestrzeni na mocy dualizmu struktury”³. Dualizm struktury zaś to: „strukturalizm jako środek i wynik zachowania, które zwrotnie organizuje; właściwości strukturalne systemu społecznego nie istnieją niezależnie od działania, lecz są chronicznie uwikłane w jego produkcję i reprodukcję”⁴. Natomiast sama strukturalizm jest definiowana jako: „zbiór reguł i zasobów uwikłanych w instytucjonalną artykulację systemów społecznych. Badanie struktur, łącznie z własnościami strukturalnymi, polega na analizie głównych aspektów stosunków transformacji/mediacji wpływających na integrację społeczną i systemową”⁵. W myśl powyższych założeń

² H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, „Edukacja” 2001, nr 3 (75), s. 22–28.

³ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizmu*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 426.

⁴ Tamże, s. 425.

⁵ Tamże, s. 426.

samo zjawisko spotkania ma charakter dualny. Z jednej bowiem strony jest sposobem/środkiem do budowania struktury społecznej, z drugiej zaś jest wynikiem/formą objawiania się tejże struktury w jej różnorodnych aspektach i wymiarach. Spotkanie jest więc podstawą wszelkich społecznych interakcji. Te z kolei narzucają istnienie wszelkich form instytucjonalnych, jak również są tworzywem budującym i podtrzymującym istnienie tego, co nazywamy systemem społecznym. Jak zaznacza Giddens: „systemy społeczne [...] to zorganizowane i uregulowane praktyki realizujące się w rozproszonych w czasie i przestrzeni spotkaniach”⁶. Zarówno problem czasu i przestrzeni, jak i tego, co Giddens nazywa monitoringiem/kontrolą/refleksyjnością ciała są kluczowymi momentami rozumienia i interpretacji spotkania i do nich w sposób bardziej szczegółowy odniesiemy się w dalszej części rozważań.

Spotkanie jako struktura i strukturalizacja

Spotkanie posiada swoją własną strukturę, a jednocześnie samo ma charakter strukturalizujący. Owa struktura posiada jakby dwa aspekty: wewnętrzny i zewnętrzny. Do pierwszej grupy możemy zaliczyć następujące elementy konstytuujące samą strukturę spotkania: współobecność, bezpieczeństwo ontologiczne, takt, ufność, rozpoznanie, refleksyjność ciała, rozmowa, spacjowanie. Do grupy drugiej zaliczymy: czasowość, przestrzenność, systemowość, systematyczność (powtarzalność), rutynowość, ulotność, seryjność, sceneria, umiejscowienie. Spróbujmy bliżej przyjrzeć się poszczególnym aspektom tej struktury. Zaczniemy od tego, co dzieje się jakby wewnątrz relacji zachodzącej pomiędzy dwoma podmiotami. Jak zauważa Giddens:

[...] ufność i takt – podstawowe cechy wnoszone do spotkań przez ich uczestników – można zinterpretować jako stosunek między podstawowym systemem bezpieczeństwa, podtrzymywaniem (w *praxis*) poczucia ontologicznego bezpieczeństwa oraz rutynowym charakterem reprodukcji społecznej umiejętnie realizowanej przez podmioty. Monitorowanie ciała, kontrola i wykorzystanie wyrazu twarzy mają podstawowe znaczenie dla procesu integracji społecznej w czasie i przestrzeni⁷.

W innym miejscu podkreśla:

Ilećroć jednostki spotykają się w określonych okolicznościach, stają one wobec pytania: Co tu się właściwie dzieje? I w większości przypadków odpowiadają na nie bez jakichkolwiek kłopotów. [...] „Ramy” konstytuujące spotkania i zarazem wyznaczone przez nie usensawniają uczestnikom (oraz innym osobom) czynności, w które oni się angażują⁸.

W teorii strukturalizacji spotkania usytuowanie dwóch podmiotów w okolicznościach współobecności jest jej warunkiem koniecznym. Każdy z podmiotów dysponuje świadomością dyskursywną i praktyczną. Dyskursywna świadomość to możliwość tego, co podmiot potrafi wyrazić werbalnie o warunkach społecznych, między inny-

⁶ Tamże, s. 125.

⁷ Tamże, s. 129.

⁸ Tamże, s. 130.

mi o warunkach własnego działania. Natomiast świadomość praktyczna jest tym, co uczestnik spotkania wie o warunkach własnego działania, ale czego nie potrafi zwerbalizować. Z jednej więc strony podmioty posiadają pewną wiedzę/sądy/przekonania o własnym celu spotkania, z drugiej zaś posiadają praktyczną, rutynową wręcz umiejętność odbywania spotkań *ad hoc*. Sama rutyna jawi się jako niezwykle istotny wątek koncepcji Giddensa. Zapewnia ona uczestnikom spotkania poczucie bezpieczeństwa. Niweluje bądź pomniejsza stres i wywołane nim napięcia. Jej pochodnym aspektem jest systematyczność (powtarzalność) spotkań. To właśnie one zapewniają jednostce możliwość nabycia rutyny. Spotykamy te same osoby, w tych samych miejscach, w podobnej lub wręcz tej samej scenerii, odbywamy podobne rozmowy, które kończą się utrwaleniem określonej formy istnienia życia społecznego. To z kolei daje nam poczucie bezpieczeństwa, czyli znaczną przewidywalność tego, co się wydarzy. Innym ważnym elementem spotkania jest jego sekwencjonalność. Ma ona dwa wymiary: otwarcia/zamknięcia spotkania i „naprzemienności włączania się” w toku spotkania. W tym miejscu warto odwołać się do znanej pracy Ervinga Goffmana *Człowiek w teatrze życia codziennego*, który fragment swych rozważań poświęca właśnie temu momentowi ludzkiego spotkania⁹. To otwarcie/zamknięcie charakteryzuje się więc użyciem określonego typu procedur zarówno językowych, jak i z zakresu refleksyjności ciała, które podkreślą, z jednej strony, nasze niekłamane zaangażowanie w wydarzenie, w którym uczestniczymy, a z drugiej – wytyczą określone ramy czasowe tegoż wydarzenia. Inny ważny element związany z taktem w spotkaniu to umiejętność naprzemiennego mobilizowania własnej podmiotowości do mniejszego lub większego zaangażowania werbalno-cieleśnego w spotkanie. Takt każe w odpowiednim momencie stać się przez chwilę słuchaczem lub przeciwnie – podtrzymać konwersację. Innym ciekawym elementem jest ulotność wszelkich spotkań. Jest ona wyrazem czasowości trwania życia codziennego oraz przypadkowości wszelkiej struktury.

Rejonizacja i „dostępność obecności”

Przez rejonizację spotkań Giddens rozumie nie tylko lokalizację współobecności dwóch podmiotów w jakimś miejscu w przestrzeni, lecz również podział czasu-przestrzeni na rutynowe praktyki społeczne. Do wyjaśnienia problemu funkcji jaką czasoprzestrzeń pełni w wydarzeniu spotkania Giddens odwołuje się do koncepcji „geografii diachronicznej” Hägerstranda, która opiera się na następujących założeniach:

1. Niepodzielność ludzkiego ciała i innych istot żywych oraz tworów nieograniczonych w środowisku ludzkiego życia. Cieleśność narzuca ograniczenia możliwości ruchu i percepcji podmiotu działającego.

2. Skończoność czasu życia człowieka jako istoty zdążającej ku śmierci. Ten zasadniczy element kondycji ludzkiej wyznacza nieuniknione demograficzne wa-

⁹ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PIW, Warszawa 2000.

runki interakcji w czasie i przestrzeni. Z tego powodu zasób czasu, jakim dysponuje jednostka działająca, jest ograniczony.

3. Ograniczone możliwości jednoczesnego uczestnictwa człowieka w więcej niż jednym przedsięwzięciu oraz fakt, że realizacja każdego wymaga czasu. Przykładem konsekwencji tego rodzaju ograniczeń jest naprzemiennność czynności.

4. Ruch w przestrzeni jest zarazem ruchem w czasie.

5. Ograniczona pojemność czasoprzestrzeni. Dwa ludzkie ciała nie mogą w tej samej chwili zajmować tej samej przestrzeni. To samo dotyczy ciał fizycznych. Toteż każdy interwał czasoprzestrzenny można analizować ze względu na ograniczenia, jakie narzuca wszelkim przedmiotom, które mogą się w nim pomieścić.

Te pięć aspektów „geografii diachronicznej” wyznaczają według Hägerstranda materialne osie ludzkiej egzystencji i leżą u podstaw wszelkich stosunków w okolicznościach współobecności¹⁰. Z kolei Giddens używa pojęcia „lokal” do wykorzystania przestrzeni w celu stworzenia scenarii interakcji. Lokalem może być pokój, mieszkanie, róg ulicy, magazyn, miasto itp. W zgromadzeniach społecznych na rejonizację spotkań wskazują postawa i położenie ciała, ton głosu, gesty, mimika itp.

Jednym z aspektów rejonizacji jest „dostępność obecności”. „Bycie razem” wymaga warunków, dzięki którym aktorzy mogą się spotkać. Owe warunki modulujące spotkania ulegają zmianie. Wpływ na to mają przede wszystkim dynamiczne zmiany w ostatnich stuleciach – począwszy od rewolucji przemysłowej, a skończywszy na rewolucji informacyjnej. Sytuacja kurczenia się/kompresji czasoprzestrzeni powoduje, że spotkania stają się coraz bardziej intensywne, jest ich nie tylko więcej, ale charakteryzują się większą intensywnością i coraz bardziej złożoną strukturą. Powstanie komunikacji elektronicznej wprowadza nowy rodzaj spotkania o charakterze pośrednim. Dwa podmioty wchodzące ze sobą we wzajemną interakcję są współobecne dzięki jakiemś elektronicznemu przekąźnikowi. Ulega więc zmianie jeden z fundamentalnych aspektów spotkania. To z kolei wpływa na zmiany w psychice podmiotów takich na poły wirtualnych spotkań o dużej intensywności. Spotkanie można w pewnym sensie wielokrotnie odtwarzać i przywoływać, korzystając z elektronicznego zapisu. Pozostaje to, co moglibyśmy nazwać śladem spotkania, wyrzytym nie tylko w ludzkiej pamięci czy sercu, ale również pozostawionym na elektronicznym nośniku. Przestrzeń możemy dziś pokonywać fizycznie i wirtualnie.

Spotkanie jako element strukturacji rzeczywistości edukacyjnej

Rzeczywistość edukacyjna jest częścią rzeczywistości społecznej. Skoro więc, jak twierdzi A. Giddens: „strukturalne własności systemów społecznych istnieją dopóty, dopóki formy społecznych zachowań są reprodukowane w czasie i przestrze-

¹⁰ Za: A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa...*, s. 155–156

ni”¹¹, warto postawić pytanie o możliwość aplikacji teorii strukturacji do lepszego rozumienia działań edukacyjnych.

Zostało już wspomniane, iż samo spotkanie ma charakter dualny. Oto bowiem z jednej strony posiada własną wewnętrzną strukturę, z drugiej zaś jest czynnikiem koniecznym dla zaistnienia jakiegokolwiek formy życia społecznego. Przypomnijmy, że w skład struktury spotkania wchodzi takie elementy, jak: czasowość, przestrzenność, współobecność, zaangażowanie, bezpieczeństwo ontologiczne, rutyna itd. Można powiedzieć, że zmiana zarówno ilościowa, jak i jakościowa poszczególnych elementów struktury będzie wpływać na zmianę jakości funkcjonowania wytwarzanych form życia społecznego. Zanim przejdziemy do bardziej szczegółowych rozważań, spróbujmy najpierw dokonać próby zarysowania samej struktury wychowania w odniesieniu do teorii strukturacji. Otóż przyjmując uproszczone założenie, że wychowanie to stan interakcji pomiędzy podmiotem wychowania a wychowankiem, można wysnuć następujące wnioski.

Wychowanie jako interakcja jest osadzone w **czasie**. Ma swój początek i koniec. Choć określona, utrwalona forma oddziaływań pedagogicznych może trwać przez pokolenia, to jednak życie poszczególnych jednostek jest ograniczone cezurą czasową. Czas jako kategoria subiektywna (tu miejsce na filozoficzne spory) narzuca podmiotom wychowania swoiste ograniczenia w interakcjach z wychowankiem i otaczającą je rzeczywistością społeczną. Można by więc mówić o ontycznych ograniczeniach czasowości w działalności wychowawczej.

Kolejny aspekt to istnienie **przestrzenności**, w skład której wchodzi takie aspekty, jak: odległość, miejsce, sceneria itp. Wraz z rozwojem cywilizacyjnym (urbanizacja, skok demograficzny) nastąpił wzrost liczby interakcji przypadających na określoną wielkość przestrzeni. To kurczenie się przestrzeni powoduje z jednej strony wzrost liczby oddziaływań wychowawczych przypadających na jednostkę, a z drugiej zjawisko równoczesnego nakładania się oddziaływań wychowawczych wobec poszczególnych jednostek. Dziś także współczesny człowiek znajduje się w miejscach czy jest otoczony scenerią, która bardzo niewiele ma wspólnego z jakimś pierwotnym stanem natury bądź choćby z jakimś stanem jej bezpośredniej bliskości. Człowiek coraz bardziej oddala się od tego, co A. Toffler¹² nazywa ekosferą, by zagłębiać się w różnorakie systemy abstrakcyjne implikujące rozwój w jednostce w miejscu racjonalności zdroworozsądkowej czy metafizycznej racjonalności o charakterze instrumentalnym, pragmatycznym, urzeczowionym zarówno w wymiarze realnym, jak i idealnym. Zamierzchłe formy religijnego fetyszyzmu dziś odradzają się na nowo w postaci fetyszyzmu konsumpcyjnego, reistycznego, co nie jest bez wpływu na współczesne konteksty wychowania.

Innym ważnym problemem w oddziaływaniu wychowawczym jest zjawisko „**dostępności obecności**”. Można zauważyć, że silne i gwałtowne zmiany w zakresie zmian ideowych interpretacji rzeczywistości społecznej nastąpiły w momencie do-

¹¹ Tamże, s. 19.

¹² A. Toffler, *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997.

skonalenia środków przekazu informacji. Dziś praktycznie każdy może wziąć udział w dyskusji na określony temat w każdym niemal zakątku świata i nie wymaga to zbyt wielkich nakładów finansowych. Swobodny przepływ myśli, koncepcji i paradygmatów interpretacji rzeczywistości z jednej strony przyczynia się do poszerzenia horyzontu pedagogicznych poszukiwań, z drugiej jednak powoduje konieczność preselekcyjności i zintensyfikowanego namysłu natury antropologicznej. To prowadzi do powstawania metanarracji, metadyskursów, multiparadygmatyzmu. Nowe formy dostępności „spotkania” powodują powstawanie nowej grupy podmiotów wychowania. Mam tu na myśli całą gamę współczesnych „interpretatorów rzeczywistości” zwanych popularnie mediami. Ich różnorodność stale jest ubogacana, a ich wpływ na wychowanie staje się coraz większy.

Cielesność to kolejny aspekt interakcji, który również w relacji wychowawczej ma swą wartość i należne miejsce. Z pewnością należy tu wspomnieć o ludzkiej płciowości, gdzie z jednej strony zacierają się różnice w wychowaniu jednostek odmiennej płci, a z drugiej dochodzą takie nowe elementy pedagogicznego dyskursu, jak: feminizm, odmienność płciowa, prawo do manifestowania swej odmienności poprzez wyszukane formy wyglądu zewnętrznego czy wręcz, jak mówią niektórzy, kult ludzkiej cielesności. Mój zewnętrzny *image* określa moją wewnętrzną tożsamość. Cechy wyglądu zewnętrznego zgodne z preferowanymi trendami mody są coraz częściej doceniane nie tylko przez rówieśników, ale i przez pracodawców. „Być trendy” dziś oznacza być w nurcie tego, co proponuje współczesna popkultura. Podobne aspekty można dostrzec w sferze ludzkiej płciowości i stosunków partnerskich. Coraz częściej to ludzka cielesność, jej atrakcyjność staje się podstawą i fundamentem związku dwojga ludzi. Wraz z „nasyceciem się” tą stroną atrakcyjności partnera poszukuje się nowych wrażeń i doznań.

Innym ważnym omawianym przez Giddensa aspektem strukturującym spotkanie jest poczucie **bezpieczeństwa ontologicznego**. Ten stan jednostka uzyskuje między innymi dzięki zaufaniu do partnera, taktowi, a w końcu rutynie, która pozwala na nabywanie pewnych schematów zachowań konstruujących rzeczywistość społeczną. Opisywane przez wielu współczesne zagubienie człowieka wskazuje, iż poziom poczucia bezpieczeństwa jawi się jako niezwykle niski. Takie zjawiska społeczne, jak bezrobocie, brak trwałości związków partnerskich, rozpad tradycyjnych wartości, pluralizm ideologiczny i światopoglądowy, wreszcie wykorzenianie, wzrost przestępczości, brutalizacji życia, zagrożenie terrorystyczne powodują często utratę przez jednostkę własnej tożsamości i przyjęcie opisywanej przez Zygmunta Baumaną postawy „turysty” czy „włóczęgi”, który nigdzie nie może odnaleźć własnego miejsca. Podobne zjawiska przenoszą się na współczesne podmioty wychowania: szkołę, rodzinę, Kościół, rówieśników czy media. Zjawiska przemocy czy wręcz atrofii współczesnych podmiotów wychowania są bogato analizowane i opisywane zarówno przez literaturę przedmiotu, jak i przez media, nie będą więc w tym miejscu przedmiotem dalszej analizy.

Innym problemem, bardzo silnie powiązanym z poprzednim, jest zjawisko **sformalizowania** kontaktów międzyludzkich, w tym również kontaktów na poziomie

wychowawczym. Bardzo często relacje ja–nauczyciel, ja–rodzic, ja–Kościół mają charakter mniej lub bardziej spójnego zespołu dyrektyw wskazujących młodemu człowiekowi jak ma postępować i jak ma żyć. Coraz zaś trudniej o relacje przesiąknięte zrozumieniem, uczuciowością czy „ludzką twarzą”. To z kolei, na zasadzie reprodukcji, jest poprzez kanał transmisji psychospołecznej powielane w życiu kolejnych pokoleń.

Systematyczność w kontekście oddziaływań wychowawczych zawsze była ich składnikiem elementarnym. Dziś do opisu otaczającej człowieka rzeczywistości używa się określenia „fragmentaryzacja rzeczywistości”¹³. Polega to na tym, iż człowiek nie jest w stanie uzyskać spójnego oglądu świata. Jawi mu się on jako zlepek różnych koncepcji, przekonań i sądów. Trudno więc w takim epistemologicznym chaosie odnaleźć jakąś konsekwencję w podejmowanych działaniach wychowawczych. Jedno rozstrzygnięcie zaprzecza drugiemu i często nie widać w podejmowanych krokach jakiejś logicznej konsekwencji. Człowiek zaś niejako z natury potrzebuje uporządkowania własnego życia w płaszczyźnie odniesień metafizycznych, aksjologicznych czy po prostu egzystencjalnych. Inaczej traci poczucie sensu i odwraca się ku doraźnym sposobom jego przywrócenia. Brak nie tylko czasowo-przestrzennej, ale i aksjologicznej systematyczności i logiki poczyną podmiotów wychowania wzbudza w wychowanku poczucie zagubienia i dyskomfortu własnej egzystencji.

Konstatacje

W związku z ograniczoną formułą wypowiedzi jaką jest artykuł obecnie przejdę do wyciągnięcia podstawowych wniosków z powyższych rozważań.

1. Aplikacja teorii strukturacji do rzeczywistości edukacyjnej może uzasadnić przypuszczenie, że wychowanie jest swoistym kreatywnym napięciem strukturującym rzeczywistość edukacyjną, a w konsekwencji – społeczną.

2. Wszelka działalność wychowawcza jako zespół odniesień i stosunków o charakterze społecznym posiada własną wewnętrzną strukturę wynikającą zarówno z określonych własności podmiotów, które je tworzą, określonej koncepcji życia społecznego, w której podmioty funkcjonują w czasie i przestrzeni, jak i z obiektywnie istniejącego świata zewnętrznego, w którym podmioty żyją.

3. Wydaje się, że warto, na bazie założeń koncepcji strukturacji, podjąć próbę konstrukcji narzędzia badawczego, poprzez które uzyska się możliwość dokonania swoistej **diagnozy** ilościowej i jakościowej poszczególnych kategorii spotkania w rzeczywistości struktury społecznej, jaką tworzą różne podmioty wychowania.

4. Przeprowadzenie badań opartych na teorii strukturacji może ukazać rzeczywiste, a nie tylko formalne czy nawet uzurpowane dynamiczne związki wzajemnej

¹³ A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny. Studia metodologiczno-filozoficzne*, TNKUL, Lublin 1998.

współkreacji rzeczywistości wychowania. Może pozwolić rozróżnić wychowanie rozumiane jako oddziaływanie mniej lub bardziej ukrytego **stosunku władzy**¹⁴ od wychowania rozumianego jako interakcja społeczna dająca z jednej strony silne poczucie bezpieczeństwa ontologicznego jednostce, a z drugiej reprodukująca kreatywno-inteligibilną strukturę społeczną.

5. Innym motywem, który powinien znaleźć dla siebie miejsce w tej części opracowania, jest problem wzajemnej odpowiedzialności obydwu stron procesu strukturacji społecznej (edukacyjnej). Pomiedzy dwoma podmiotami powstaje wewnętrzna przestrzeń agatologiczna – swego rodzaju odniesienie do jakiegoś DOBRA, które powstaje. Motyw ten jest przedmiotem rozważań zarówno filozofii spotkania (dialogu), jak i filozofii odpowiedzialności i może być przedmiotem oddzielnych rozważań¹⁵.

6. W końcu sama teoria strukturacji pokazuje, że dziedzina wychowania, tak jak i inne formy życia społecznego u swego podłoża są spotkaniem dwóch podmiotów równoprawnych w swej podmiotowości¹⁶. Zarówno jedna, jak i druga strona spotkania mają dla niego fundamentalne znaczenie. Obie bowiem w **równym stopniu** kreują rzeczywistość edukacyjną, wpływając wzajemnie na siebie i reprodukując – oczywiście w sposób zindywidualizowany i danemu spotkaniu właściwy – formę życia społecznego jaką jest wychowanie.

Prezentowany tekst z pewnością nie wyczerpuje zadanego tematu. W zamiarze autora miał jedynie zainspirować jego samego do podjęcia dalszych poszukiwań i poddać podstawowe intuicje ocenie szanownego Czytelnika. Naturalnie sama koncepcja strukturacji wymaga jej gruntowniejszego osadzenia w kontekście innych współczesnych teorii i koncepcji funkcjonujących w obszarze tej materii w dziedzinie nauk społecznych. Jest również oczywiste, iż próba aplikacji owej koncepcji na grunt rzeczywistości edukacyjnej wymaga głębokiego namysłu i wielu jeszcze refleksji o charakterze interdyscyplinarnym. Chociażby osadzenie rzeczywistości spotkania w kontekście czasu i przestrzeni, cielesności, poczucia bezpieczeństwa, zaufania itd. Wymaga to od badacza odwołania się do różnorodnych koncepcji poznania z zakresu filozofii, psychologii, antropologii kulturowej. Ważne jednak, iż podobne próby są podejmowane i jest ich coraz więcej.

¹⁴ M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, PWN, Warszawa–Wrocław 2000.

¹⁵ J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Znak, Kraków 2003.

¹⁶ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, PWN, Warszawa 2001.

Encounter as an element of social structuring according to A. Giddens. Educational contexts

Abstract

The article is an attempt at applying the ideas of A. Giddens, a British sociologist, in educational research. The core of his structuration theory is the reality of encounter, in a multidimensional approach. For Giddens, the social act of encounter is crucial in creating a social reality. People enter an interaction in order to create ideas of reality, and then are themselves created by those ideas. This mutual dependence is, according to Giddens, an attempt to combine two approaches, which – first in philosophy, and then in social sciences – opposed each other as for the individual's or the society's primacy in creating social reality.

Education, in its broad sense, is a part of this reality. Thus the author finds it justified to resort to the structuration theory as a tool that enables a better understanding of identity of educational activities. Firstly, the structuration theory is presented, and its terminology is explained, in order to display – through showing the crucial features of a social encounter – the elements that structure social reality. They are both internal and external factors. The former belong to the very structure of an encounter, e.g. co-presence, ontological security, tact, trust, or situational awareness. The latter characterize the formal aspects of an encounter, e.g. time, space, routine, ephemerality, or systematicity.

In result of the conducted analyses it appears that the model of understanding social reality, proposed by Giddens, can be helpful in recognizing the identity of educational activities. The author of the article would like to inspire and direct further investigations in this area.

Spis treści

Wstęp	3
Mirosław Szymański Problematyka edukacyjna we współczesnej debacie publicznej	5
Tadeusz Lewowicki O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej	20
Zbigniew Kwieciński Poziom wczesnej alfabetyzacji a jakość życia w dorosłości	26
Bogusław Śliwerski Wielka gra Aleksandra Kamińskiego o demokrację	37
Maria Nowicka-Koziol Samotność podmiotu ponowoczesnego	43
Andrzej M. de Tchorzewski Wartości jako wyznaczniki sensu życia współczesnego człowieka	53
Czesław Banach Strategia i prognoza rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020 – zadania nauk pedagogicznych	61
Ryszard Pachociński Przeobrażenia szkolnictwa wyższego w dobie globalizmu	75
Marian Śnieżyński O sztuce nauczania	95
Ireneusz Kawecki Nauczanie a profesja (anglosaski punkt widzenia)	108
Krzysztof Konarzewski O czym mówią egzaminy zewnętrzne	119
Jerzy Stochmialek Występowanie stresu w sytuacjach kryzysów życiowych	132
Andrzej Ryk Spotkanie jako element strukturacji społecznej w ujęciu A. Giddensa. Konteksty edukacyjne	143

Contents

Introduction	3
Mirosław Szymański	
Educational problems in the contemporary public debate	5
Tadeusz Lewowicki	
On the harmfulness of the contemporary public sphere language	20
Zbigniew Kwieciński	
Level of early literacy and the quality of adult life	26
Bogusław Śliwerski	
Aleksander Kamiński's struggle for democracy	37
Maria Nowicka-Kozioł	
Solitude of post-modern subject	43
Andrzej M. de Tchorzewski	
Values as determinants of the modern man's life sense	53
Czesław Banach	
Strategy and forecast for Polish education until 2020 – tasks for pedagogical sciences	61
Ryszard Pachociński	
Transformations in higher education in the globalization era	75
Marian Śnieżyński	
On the art of teaching	95
Ireneusz Kawecki	
Teaching as profession: the Anglo-Saxon point of view	108
Krzysztof Konarzewski	
What does external examination reveal?	119
Jerzy Stochmialek	
Stress in life crises	132
Andrzej Ryk	
Encounter as an element of social structuring according to A. Giddens. Educational contexts	143

Recenzent

prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2008

projekt graficzny serii Jadwiga Burek

ISSN 1643–6512

Redakcja/Dział Promocji

Wydawnictwo Naukowe AP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (012) 662–63–83, tel. 662–67–56

e-mail: wydawnictwo@ap.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoap.pl>

druk i oprawa

Zespół Poligrafii AP, zam. 12/08