

POLSKIE FORUM



OBYWATELSKIE

Edukacja dla rozwoju



Gdańsk 2010

POLSKIE FORUM OBYWATELSKIE

wieloletni, międzyśrodowiskowy **projekt obywatelski** powstały wolą uczestników I Kongresu Obywatelskiego, który odbył się w dniu 12 listopada 2005 roku w Warszawie.

Cele Polskiego Forum Obywatelskiego:

- stymulowanie **refleksji modernizacyjno-rozwojowej**, służącej wspólnemu kształtowaniu przyszości Polski,
- stymulowanie rozwoju **wspólnotowości** Polaków i **kapitału społecznego** w Polsce

Realizacji tych celów służą:

- ogólnopolskie i regionalne Kongresy Obywatelskie — jako miejsce spotkań i dyskusji różnych środowisk i pokoleń zarówno z Polski metropolitalnej, jak i lokalnej,
- spotkania sieci dialogu: „Projekt Cywilizacyjny dla Polski”,
- publikacje książkowe i prasowe,
- debaty publiczne z partnerami medialnymi (takie jak np. „W poszukiwaniu portretu Polaków” z „Rzeczpospolitą” i „Wirtualną Polską”),
- strona www.pfo.net.pl.

Polskie Forum Obywatelskie jest płaszczyzną systematycznych spotkań i dialogu środowisk gospodarczych, naukowych i pozarządowych różnych pokoleń. Metacelem tych interaktywnych spotkań jest stworzenie **nowego języka** opisu teraźniejszości i przyszłości Polski. Języka, który odpowiadałby podejściu **holistycznemu** do rozwoju, w którym swoje miejsce ma zarówno szeroko rozumiana kultura, ramy instytucjonalno-prawne, jak i polityka publiczna.

Polskie Forum Obywatelskie ma charakter **pozapartyjny**.

Organizatorem Polskiego Forum Obywatelskiego jest Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Edukacja dla rozwoju



Gdańsk 2010



**Konrad
Adenauer
Stiftung**

Seminarium i publikacja w ramach współpracy
z Fundacją Konrada Adenauera

© Copyright by

Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową

80-227 Gdańsk, ul. Do Studzienki 63

tel. (58) 524 49 00

faks (58) 524 49 08

www.ibngr.pl

e-mail: ibngr@ibngr.pl

Redakcja

Jan Szomburg, Piotr Zbieranek

Redakcja językowa

Alicja Dąbrowska-Nowacka, Barbara Gawel

Skład (T_EX)

Łukasz Sitko

ISBN 978-83-7615-051-2

CIP - Biblioteka Narodowa

Edukacja dla rozwoju / [red. Jan Szomburg, Piotr
Zbieranek] ; Polskie Forum Obywatelskie. - Gdańsk
: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010. -
(Wolność i Solidarność ; nr 22)

Wydanie I

Gdańsk 2010

Spis treści

Jan Szomburg	
<i>Wstęp: Czy idziemy w dobrym kierunku?</i>	5

Teraźniejszość – diagnoza sytuacji i jej uwarunkowania

Jan Truszczyński	
<i>Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec wyzwań współczesności</i>	9
Zofia Kłakówna	
<i>Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej</i>	15
Zbigniew Kwieciński	
<i>Edukacja polska wobec przelomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów</i>	27
Stefan M. Kwiatkowski	
<i>Uwarunkowania rozwoju edukacji w Polsce</i>	33
Bogusław Śliwerski	
<i>O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonych zmianie oświatowej</i>	39
Stawomir Krzychała	
<i>Czy polska szkoła jest „przystosowana” do działania w stanie niekończących się reform?</i>	49
Włodzimierz Zielicz	
<i>Dlaczego szkoła działa tak jak działa?</i>	55
Anna Sobala-Zbroszczyk	
<i>Triada niedopasowania. O misji polskiej szkoły</i>	67
Grażyna Czetwertyńska	
<i>Krok w kierunku nauczycielskiej i uczniowskiej autonomii</i>	73
Stawomir Krzyśka	
<i>Czy współczesna szkoła uczy przyswajania i przeżywania wartości?</i>	79
Piotr Zbieranek	
<i>Podmiotowość w edukacji. Edukacja do podmiotowości</i>	85

Zmiana – projekty i mechanizmy

Mirostław J. Szymański <i>Podmiotowy wymiar rozwoju człowieka, społeczeństwa i gospodarki</i>	95
Anna Okońska-Walkowicz <i>Szkoła bierności? Czy szkoła może pomóc budować postawy przedsiębiorcze i innowacyjne</i>	101
Barbara Wiśniewska-Paź <i>Wartość edukacji w świetle raportów minionego i obecnego stulecia</i>	109
Piotr Kotodziej <i>Program – podręcznik – nauczyciel. Jędrzejewicz potrzebny od zaraz!</i>	117
Danuta Sterna <i>Stabilny stołek oświatowy</i>	123
Magda Megger <i>Pieniądze to nie wszystko</i>	125
Wiga Bednarkowa <i>Odpowiedzialność i otwartość w edukacji dla rozwoju</i>	133
Tomasz Mazur <i>Koniec szkoły?</i>	137

Wstęp: Czy idziemy w dobrym kierunku?

Niniejsza publikacja jest owocem seminarium pt. „Edukacja dla rozwoju” zorganizowanego w Warszawie, w czerwcu 2010 roku, przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, we współpracy z Fundacją Konrada Adenauera i Polskim Towarzystwem Pedagogicznym. Seminarium to było próbą odpowiedzi na zasadnicze pytania: Czy zmiany w polskim systemie edukacyjnym idą w dobrym kierunku? Do czego te zmiany prowadzą? Jakim celom powinna służyć edukacja w XXI wieku i czy istniejące rozwiązania instytucjonalno-regulacyjne będą sprzyjały realizacji tych celów?

Pytania te wynikają z jednej strony z niepokoju o przyszłość rozwoju naszego kraju, zarówno w wymiarze materialnym (międzynarodowa konkurencyjność), jak i społeczno-kulturowym (jakość relacji społecznych i poziom szeroko rozumianej kultury). Z drugiej zaś, z zasadniczych rozbieżności ocen tego, co się dzieje w naszej edukacji, przy jednocześnie bardzo biernej postawie klasy politycznej, dla której edukacja nie jest priorytetowym przedmiotem zainteresowań. Najogólniej biorąc, swoistą schizofrenię wizerunku edukacji można streścić w zdaniu: „Liczy się poprawiają, a opinie gwałtownie pogarszają”.

Sukces Polski w pierwszych dwudziestu latach po upadku komunizmu wynikał przede wszystkim z dwóch czynników: relatywnie wysokiego poziomu edukacji odziedziczonego po PRL oraz relatywnie niskiego poziomu płac. Do tego trzeba jeszcze dodać naszą przedsiębiorczość. Te czynniki określiły naszą konkurencyjność w okresie transformacji i integracji z Unią Europejską. Teraz sytuacja się zmienia. Z roku na rok odczuwamy coraz bardziej – zwłaszcza polski przemysł – konkurencję dysponujących bardzo taną siłą roboczą krajów azjatyckich. Chiny, jako fabryka świata, cały czas umacniają swoją pozycję, wciskając się na rynki produktów, wydawałoby się, gwarantowane dla produkcji lokalnej. Jest rzeczą oczywistą, że konkurencja taną pracą byłaby bardzo niekorzystna dla naszego rozwoju, owocując nie tylko stagnacją gospodarczą, ale także masową utratą talentów – najbardziej uzdolnionych i przedsiębiorczych Polaków. Musimy podjąć wyzwanie rozwoju proinnowacyjnego.

Jednak myślenia o rezerwach rozwojowych – dotyczących efektywności, innowacyjności i konkurencyjności – nie możemy sprowadzać jedynie do zagadnienia technicznych umiejętności jednostek, do tego, co nazywamy wąsko rozumianym kapitałem ludzkim. Największe rezerwy rozwojowe leżą bowiem w sposobie funkcjonowania naszego społeczeństwa w sferze organizacji i zarządzania, w planowaniu i realizacji działań zbiorowych. Potrzebujemy zasadniczego podniesienia kapitału kulturowego i społecznego. Bez tego nawet wielka podaż indywidualnej kreatywności nigdy nie zamieni się w prawdziwą gospodarkę opartą na wiedzy. W tym tkwi więc klucz do naszego długofalowego rozwoju. Już niedługo zaczniemy obserwować, jak brak tych kapitałów powoduje niewykorzystanie skokowego wzrostu infrastruktury i potencjału materialnego (np. laboratoriów naukowych) realizowanego dzięki środkom unijnym. Potrzebujemy więc liderów zmian kulturowych, wszczepiania nowych wzorców zachowań, nowej kultury organizacyjnej (instytucjonalnej).

Powstaje pytanie, czy system edukacyjny oparty na odgórnie zdefiniowanych wymogach (celach edukacyjnych) i ilościowej kontroli ich realizacji (egzamin i testy) może nas popychać w tym kierunku i jakie może wywołać skutki uboczne. Czy nie będzie on bardziej kształcił „białych murzynów”, „trybiki” pod potrzeby międzynarodowych korporacji, międzynarodowego rynku pracy, analityków i specjalistów – niż innowatorów i liderów zmian społecznych i gospodarczych. Powstaje też pytanie, czy kluczowym przedmiotem zainteresowania nie powinien być sam proces edukacyjny (sposób nauczania i uczenia się) i czy swobodny wybór w tym zakresie pozostawiony szkołom nie jest czystą teorią. Inaczej mówiąc – czy określając edukacyjne wejście i wyjście, nie określamy *de facto* tego, co jest w środku? Listę ważnych pytań można by mnożyć. Byłoby ogromnym błędem, gdybyśmy założyli, że odpowiedź na te pytania znajdziemy, zdając się na siły rynku. Podporządkowanie się siłom rynku byłoby w istocie strategicznym błędem. Sprawa przyszłości edukacji jest tak ważna a zarazem tak trudna do rozstrzygnięcia, że wymaga szerokiej i dogłębnej debaty obywatelskiej z udziałem różnych środowisk i pokoleń. Stymulowaniu takiej właśnie debaty służy niniejsza publikacja.

dr Jan Szomburg

Dyrektor Polskiego Forum Obywatelskiego
Prezes Zarządu Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową

Teraźniejszość – diagnoza sytuacji i jej uwarunkowania

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec **wyzwań współczesności**

Kryzys ekonomiczny i finansowy jest dzwonkiem alarmowym dla Europy i świata. Przyspieszył on tempo zmian zachodzących w naszych gospodarkach i społeczeństwach. Określone stanowiska pracy znikają, nowe się pojawiają: na przykład w zielonej gospodarce czy w sektorze pomocy społecznej.

Przeprowadzenie i ukierunkowanie zmian w naszych gospodarkach i społeczeństwach znajduje się w głównym nurcie strategii Unii Europejskiej – zwanej „Europą 2020” – na najbliższe dziesięć lat. Z przyjemnością mogą Państwa poinformować, iż edukacja, szkolenia i kształcenie umiejętności zajmują zaszczytne miejsce w strategii „Europa 2020”.

Zapewnienie wszystkim Europejczykom szerszych i lepszych możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności to podstawowa, niezbędna część europejskiej strategii, ukierunkowanej na to, by sprostać wymaganiom przyszłości.

Nie możemy zaakceptować faktu, by część naszych obywateli – mam na myśli w szczególności osoby starsze, emigrantów i osoby o niskim statusie materialnym – była wyłączone z aktywnego uczestnictwa w życiu gospodarczym i społecznym ze względu na brak dobrego wykształcenia i ograniczone możliwości uczenia się.

Europejskie systemy edukacji i szkolenia muszą być tak zaprojektowane, by każdemu stworzyć odpowiednią szansę.

Dzisiaj myślimy o przyszłości, chciałbym więc przedstawić wyzwania, do sprostanania których powinniśmy się przygotowywać.

Prognozy wskazują, że do 2020 roku będziemy potrzebować coraz więcej osób o wysokim poziomie kwalifikacji. Jednocześnie będzie istnieć zapotrzebowanie na bardzo zróżnicowane umiejętności.

* dyrektor generalny ds. edukacji i kultury Unii Europejskiej, były wiceminister Ministerstwa Spraw Zagranicznych

Wiedza techniczna będzie zawsze niezbędna. Ale równie ważne są sprawności przekrojowe, takie jak elastyczność czy umiejętność uczenia się. Jeśli poważnie myślimy o naszych ambicjach, wykorzystaniu talentów i kreatywności obywateli, centra edukacyjne muszą stać się przyjaznym środowiskiem dla rozwoju kwiatu kreatywności i innowacyjności. Dlatego też między innymi inteligentny rozwój i lepiej rozwinięte umiejętności są tak istotne w strategii „Europa 2020”.

„Europa 2020” przedstawia wizję społecznej gospodarki rynkowej w XXI wieku. Strategia określa trzy priorytety:

- inteligentny rozwój – rozwijanie gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
- zrównoważony wzrost – promowanie gospodarki niskoemisyjnej, gospodarki konkurencyjnej i oszczędnego gospodarowania surowcami;
- globalny rozwój – promowanie gospodarki o wysokim stopniu zatrudnienia, który doprowadzi do spójności społecznej i terytorialnej.

Strategia „Europa 2020” zdefiniowała również pięć głównych celów, by mierzyć postęp realizacji powyższych priorytetów. Jednym z tych celów jest właśnie kształcenie.

Do roku 2020 odsetek osób przedwcześnie rezygnujących z dalszej edukacji powinien spaść do poziomu poniżej 10%, a przynajmniej 40% młodego pokolenia powinno kończyć edukację na poziomie wyższym lub zbliżonym.

Osiągnięcie docelowego poziomu wskaźników wiąże się z daleko idącymi implikacjami. Kiedy je osiągniemy, pomożemy naszej gospodarce stać się bardziej efektywną, a społeczeństwo stanie się bardziej sprawiedliwe.

Jednak żeby osiągnąć powyższe cele, musimy przeformułować nasze systemy edukacji i kształcenia, tak aby przygotować wszystkich do przystosowania się do zmian, do innowacyjności i kreatywności. Uczenie się przez całe życie musi stać się rzeczywistością dostępną dla wszystkich.

Krótko mówiąc, według naszej wizji wszyscy młodzi ludzie, bez względu na ich pochodzenie, powinni rozpoczynać życie w dobrym środowisku kształcenia. Wszyscy Europejczycy powinni mieć możliwość uczenia się przez całe życie.

Są to szeroko pojęte cele polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Chciałbym przedstawić teraz plany związane z ich osiągnięciem.

Pragnę przypomnieć w tym miejscu, że Unia Europejska wspomaga państwa członkowskie w dwojaki sposób. Po pierwsze, wspieramy władze państwowe

w modernizacji ich systemów edukacji wyższej; zapewniamy badania i analizy, rekomendacje strategiczne i wsparcie wzajemnego kształcenia i wymiany. Po drugie, Unia Europejska finansuje programy – takie jak Erasmus czy Erasmus Mundus, które wspomagają mobilność edukacyjną oraz rozwój prawdziwego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Większość prac nad realizacją tej strategii prowadzona jest przez Wydział Komisji Europejskiej, której mam zaszczyt przewodniczyć.

„Europa 2020” zapewnia wyraźne podstawy wzmocnienia naszego wsparcia dla europejskich polityk edukacyjnych, szczególnie poprzez takie inicjatywy jak *Youth on the Move* (*Młodzi w drodze*), która stanowi jedną z siedmiu flagowych inicjatyw zawartych w strategii.

Inicjatywa *Youth on the Move* tworzy długą i znaczącą listę działań wspierających mobilność edukacyjną. Jej głównymi celami są:

- poszerzanie dostępu do kształcenia i tworzenie możliwości uczestnictwa w międzynarodowej wymianie dla wszystkich młodych Europejczyków;
- kontynuacja wspierania modernizacji europejskich systemów edukacji.

Youth on the Move nakierowany jest na zwiększenie efektów kształcenia i poprawę międzynarodowej atrakcyjności europejskich instytucji szkolnictwa wyższego.

W tym kontekście wzmocnione zostanie wsparcie dla planów modernizacji szkolnictwa wyższego, włączając w to reformy programów nauczania, zarządzania i finansowania.

Inicjatywa *Youth on the Move* będzie także koncentrować się na usuwaniu przeszkód w mobilności. Pakiet przedsięwzięć obejmie także rekomendację dla państw członkowskich dotyczącą promowania mobilności edukacyjnej.

Jeśli chodzi o konkretne wsparcie, strategia proponuje skoordynowany przegląd i wzmocnienie istniejących programów Unii Europejskiej. Publiczne konsultacje dotyczące naszego nowego programu rozpoczną się w najbliższej przyszłości.

Zamierzamy także zintensyfikować nasze działania zachęcające do dokonywania zmian w celu zwiększenia transparentności systemów edukacyjnych. Transparentność jest ważną częścią procesu modernizacji. Z tym związany jest też postulat głoszący, że powinniśmy posiadać więcej informacji o instytucjach związanych z edukacją wyższą. Sądzę, że potencjalni studenci i ich rodziny są do tego uprawnieni, szczególnie gdy decydują, co i gdzie chcą studiować.

Obecnie wspieramy projekt, w którym zdefiniowana zostanie mapa profili europejskich instytucji związanych z edukacją wyższą. Przygotowujemy również podstawy do nowego rankingu światowych uniwersytetów. Narzędzie to powinno być tak zaprojektowane, by pozwalać uchwycić różnorodność naszych uczelni; powinno ono być na tyle elastyczne, by korzystający z niego mogli określić cechy charakterystyczne, które uważają za ważne. Pomysł polega na tym, aby studenci i ich rodziny mogły dokonać własnego rankingu w oparciu o wiarygodne dane i jasną ocenę, a na tej podstawie będzie można podjąć własną decyzję.

Oczywiste jest, iż potrzebne są nam nowoczesne metody nauczania, by wykształcić umiejętności niezbędne w dzisiejszej gospodarce i społeczeństwie na wszystkich poziomach kształcenia. Proces zmian już się rozpoczął. Pracujemy nad nim razem i osiągamy dobre rezultaty.

Kilka lat temu zaproponowaliśmy ramy systemu umożliwiającego porównanie kwalifikacji uzyskanych w 27 państwach Unii Europejskiej.

Pociąga to za sobą zmianę w kierunku bardziej innowacyjnego kształcenia, akcentującą równocześnie wyniki nauczania. To, co istotne, co się liczy, to nie wiedza studentów, ale to, co ze zdobytą wiedzą i umiejętnościami potrafią zrobić.

Ta koncentracja na uczących się znajduje odbicie w rozwoju krajowych i europejskich ram kwalifikacji. Państwa członkowskie dokonują korekty swoich systemów kwalifikacji wraz z odpowiednimi programami i metodami oceny, koncentrując się na wiedzy i umiejętnościach zdobytych przez uczniów na koniec procesu uczenia. Polskie ramy kwalifikacji, które są właśnie definiowane, stanowią dobry przykład ogólnoeuropejskiego ruchu, który:

- polega na aktywnym uczestnictwie wszystkich zainteresowanych;
- jest połączony z reformami programowymi;
- propaguje uzasadnione nieformalne uczenie się.

Aby odnieść sukces na wszystkich frontach, władze edukacyjne nie mogą działać same. Dlatego też proponujemy, by centra edukacyjne zawiązywały współpracę i partnerstwo z biznesem i instytucjami społeczeństwa obywatelskiego.

Działania te przyniosą wiele korzyści:

- pomogą młodym ludziom rozwijać ich kreatywność i zdobywać umiejętności rozwiązywania problemów w realnych, życiowych sytuacjach, poza szkolną klasą;

- dostosują potrzeby szkoleń zawodowych do potrzeb rynku pracy;
- ułatwią uniwersytetom opracowanie takich programów edukacyjnych, które zwiększą szanse absolwentów na znalezienie pracy.

Partnerstwo jest kluczowym słowem związanym z ostatnią kwestią, którą chciałbym poruszyć – sprawiedliwością. Wierzę, że szkoły i uniwersytety powinny się otworzyć zarówno na biznes, jak również na potrzeby społeczeństwa.

Wiemy, że edukacja jest najlepszą drogą do wyjścia z nierówności i ubóstwa. Jak wiadomo jednak, w rzeczywistości nie zawsze spełnia ona taką rolę. Możliwości uczenia się nie są jednakowe dla wszystkich. Nie każdy ma taki sam dostęp do szkolnictwa; nie każdemu oferuje się edukację na takim samym poziomie; nie każdy kończy szkołę z odpowiednimi umiejętnościami i kwalifikacjami.

Chciałbym przedstawić kilka przykładów:

- jeden na siedmiu młodych Europejczyków porzuca szkołę, posiadając jedynie podstawowe wykształcenie;
- dorośli z niskimi kwalifikacjami siedmiokrotnie rzadziej kontynuują dalszą naukę i szkolenia niż osoby z wyższym wykształceniem;
- wielu uczących się, z pochodzenia emigrantów, nie odnosi takich sukcesów w szkole jak ich miejscowi rówieśnicy – i zasada ta utrzymuje się w drugim i kolejnych pokoleniach.

Ponadto z jednej strony chłopcy – szczególnie pochodzący z rodzin robotniczych – częściej porzucają szkołę i gorzej radzą sobie z czytaniem; z drugiej strony – dziewczęta znacznie rzadziej studiują i wykonują zawody związane z matematyką, nauką i techniką.

Wszelkie europejskie władze edukacyjne powinny współpracować, by wyeliminować niesprawiedliwość społeczną z naszego szkolnictwa i systemów kształcenia.

Wiemy, że odpowiedzialność za edukację i kształcenie znajduje się w kompetencji krajowych i regionalnych władz w Europie. Ale wiele – jeśli nie wszystkie ze wspomnianych przeze mnie problemów – zależy od wszystkich państw członkowskich.

Jestem przekonany, że jeśli państwa członkowskie Unii Europejskiej zaangażują się w realizację wspólnych celów i będą chętnie uczyć się od siebie nawzajem, będziemy w stanie znaleźć lepsze, szybsze i bardziej efektywne rozwiązania.

Zrozumienie potrzeby współpracy jest równie istotne, jak potrzeby mobilności edukacyjnej. Jeżeli poszczególne państwa będą działać samodzielnie, nie będziemy w stanie pomóc naszym studentom i stażystom przemieszczać się między państwami. Będzie to oznaczać, iż nie będziemy mogli zaoferować młodym Europejczykom tego, czego od nas oczekują.

Po pięćdziesięciu latach integracji młodzi Europejczycy postrzegają całą Europę jako ich wspólny obszar. Sukces Erasmusa, dla wielu synonimu Unii Europejskiej, dowodzi tego najlepiej.

Wszyscy musimy skorzystać z przestrzeni współpracy, jaką oferują nam strategie i programy edukacyjne Unii. Działając jako drużyna, wzmocnimy kształcenie w roli filara globalnej, bardziej dynamicznej i innowacyjnej Europy.

Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej

O cenie charakteru, kierunków i mechanizmów określających zmiany w systemie edukacji polskiej po transformacji ustrojowej – zwłaszcza w ramach wyznaczanych przez jedno tylko seminarium – nie może być pełna. Nie może też być całkowicie jednoznaczna. System, po pierwsze, składa się z wielu elementów wzajemnie od siebie zależnych. Dwadzieścia lat, po drugie, to okres zbyt długi, by ciąg jakichkolwiek zachodzących w nim zjawisk utrzymał swą jednorodność. W tym czasie Polska wraz z całym światem doświadczała, po trzecie, zmian cywilizacyjno-kulturowych o mocy i tempie, jakich nie da się zasadnie porównywać z doświadczeniami odleglejszej przeszłości. W rezultacie tych zmian może się nawet pojawić pytanie, czy na przykład szkoła – publiczna, ogólnokształcąca, powszechna, centralnie przez państwo projektowana – więc nasza główna instytucja edukacyjna, o której będzie tu mowa, ma jeszcze w ogóle rację bytu. Dwadzieścia lat temu taka wątpliwość byłaby całkiem, jak się zdaje, nie do pomyślenia. Po czwarte, w okresie minionych dwudziestu lat szkoła poddawana była swego rodzaju „bieguncce reformatorskiej”. Wpływ poszczególnych reform na obecny stan szkolnictwa trudno traktować całkowicie rozdzielnie. Ujęcia ogólne, po piąte, zacierają zwykle szczegóły, a szczegóły odwracają uwagę od tego, co nadrzędne. Problem często tkwi jednak w szczegółach.

W tej sytuacji pewne jest to, że nauczycielski entuzjazm i wola wprowadzenia istotnych zmian w szkole, charakterystyczne dla początkowego okresu transformacji ustrojowej, zostały dawno wygaszone i w zasadzie zmarnowane. Ta generacja nauczycieli w większości odeszła już zresztą na emeryturę. Nowa nauczycielska generacja wydaje się zdezorientowana i nie najlepiej przygotowana do zawodu, o czym trzeba by osobno rozmawiać. Za sprawą mediów masowego użytku rozpowszechnia się przekonanie, że – generalnie rzecz biorąc – z systemowo organizowaną edukacją, zwłaszcza ze szkołą, dobrze w Polsce nie jest. Potwierdzają to głosy specjalistów. Odpowiednie ministerstwo głosi jednak,

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

na przykład odwołując się do badań PISA lub podpierając się innymi statystykami – wielkie, nieporównywalne z niczym, polskie sukcesy edukacyjne.

Mimo to rzeczywistość bez wątpienia skrzeczy. Więcej. Można w zasadzie powiedzieć, że na naszych oczach dokonuje się swoisty demontaż szkoły. Polega on na drastycznym obniżeniu wartości szkoły jako środowiska edukacyjnego. Pod tym względem szkoła nasza jest w zapaści. Zapaść dotyczy też jakości kształcenia, a samo pojęcie reformy szkolnej zostało kompletnie zdewaluowane.

Trzeba pytać, co taki stan powoduje. Trzeba też pytać o to, skąd się bierze zasadnicza rozbieżność między ocenami formułowanymi przez urzędników i przez inne zainteresowane szkołą osoby.

Odpowiedź, zapewne jedna z wielu, mogłaby brzmieć następująco. Aktualnie obserwowana zapaść polskiej szkoły jest bezpośrednią pochodną zastosowanych mechanizmów kształtowania całego systemu edukacji. Jako mechanizm główny można wskazać jakość i poziom egzaminów.

Egzaminy, które dziś mamy okazję obserwować, wyrażają równocześnie: (1) dążność do wysokiego, najlepiej stuprocentowego, poziomu skolaryzacji, (2) wolę osiągnięcia najwyższego, najlepiej stuprocentowego, poziomu tzw. zdawalności, (3) marzenie o doskonałej porównywalności wyników i (4) tendencję do zachowania centralnie sprawowanej kontroli nad całym systemem szkolnym, zwłaszcza nad treściami kształcenia.

Ideę tę, z odrobiną sarkazmu, da się wyłożyć poprzez jedno ze standardowych osiągnięć współczesnej nowomowy pedagogicznej, więc w „języku wymagań”, synonimicznie nazywanym także „językiem efektów”. Odpowiednia próba brzmiałaby mniej więcej tak: kształci się cały naród, porównania dają możliwość stwierdzenia, że – w zakresie centralnie wyznaczonym – cały naród ćwiczy się w demokracji, bo z tego samego jest przepytywany. W rezultacie cały naród staje się elitą i obejmuje rolę skolaryzacyjnego prymusa, za którym trudno nadążyć nieco już sfatygowanym narodom nieco zmurszałej Europy, o innych narodach wcale nawet nie wspominając.

Sarkazm wydaje się uprawniony, jeśli zważyć, że maturę z języka polskiego zdaje się po uzyskaniu 21 punktów na 70 możliwych (30%). To oznacza, całkiem zwyczajnie, rozdawnictwo matur. Cóż dodać, jeśli w razie niepowodzenia pojawi się jeszcze ministerialny pomysł „amnestii maturalnej” Jasne, że potem wszelkie opowiadanie o wychowawczych powinnościach szkoły

jest po prostu czczym gadaniem, choć minister od dawna nie zawraca sobie szkołą głowy. Takie incydentalne zdarzenia zmieniają, niekiedy, wszystko.

Do sarkazmu uprawnia też sam charakter zadań maturalnych. Nie chodzi już o osławiony do ostateczności „klucz”. „Klucze” od dawna otwierają, co mogą, a głosy, które wołają o „uczeniu się pod klucz”, dają ocenę powierzchowną i usprawiedliwiają całkiem co innego, niż się nam wmawia. Głosy te usprawiedliwiają w istocie niezaistnienie w liceum rzeczywistej merytorycznej reformy programowej, o czym będzie jeszcze mowa dalej. Co do zadań maturalnych natomiast, chodzi o takie, jak choćby żądanie pisania charakterystyki Świątoszka (matura 2010), a więc żądanie pisemnego wypowiedzenia się w formie elementarnej, a przy tym sztucznej, wynikającej z najzupelniej anachronicznych wzorców metodycznych (schemat tego rodzaju charakterystyk proponowany był szkołom co najmniej od połowy ubiegłego wieku i nawet bez szczególnego ukrywania, że jest to forma sztuczna, w życiu w takim kształcie nieużywana, wymyślona specjalnie dla szkoły).

To jest zadanie, które kompromituje samą ideę maturalnego egzaminu. Podobnie, jak żądanie dokonywania i pisania na maturze analiz podanych fragmentów tekstu na tle całego utworu. Takich analiz nikt w „prawdziwym życiu” nie pisuje. To jest forma sztuczna i odpowiada najfatalniej pojętej idei czytania fragmentów utworu.

Czytanie fragmentów utworu literackiego jest oczywiście możliwe i bywa konieczne, ale ich wybieranie wymaga przestrzegania pewnych żelaznych reguł. Przede wszystkim trzeba wybierać tak, by fragment stanowił samodzielną całość i nie wprowadzał w błąd w myśleniu o całym utworze, być może jednak uczniowi nieznanym – to nic zdrożnego, bo na świecie są miliony tekstów, których nie znamy i nigdy nie poznamy. Przepytywanie wyłącznie ze znajomości utworów wyznaczonych przez ministerialną listę wskazuje, że dla egzaminatorów nie jest ważna ogólniejsza umiejętność radzenia sobie z utworami pewnego typu, lecz głównie odtwarzanie konkretnych, szkolnych wiadomości na temat danego utworu. Nie trzeba się w takim razie gorszyć faktem, że brykotwórstwo stanowi intratny interes.

Rozwiązania u nas stosowane czynią ze szkoły zbiurokratyzowaną fabrykę statystyk zamiast środowiska sprzyjającego nauce samodzielnego interpretowania świata. W konsekwencji szkoła staje się w zasadzie przechowalnią dla dzieci i młodzieży na czas, gdy rodzice są zajęci pracą, rzeczywiste umiejętności

trzeba zdobyć gdzie indziej, a świadectwa o niczym nie świadczą. W dążeniu do uzyskania satysfakcjonujących danych statystycznych znosi się przy tym różnice znaczeniowe między egalitaryzmem i elitarnością. Zamiast dbać o egalitaryzm w dostępie do edukacji, więc przy tworzeniu warunków kształcenia – „na wejściu”, a „na wyjściu”, podczas egzaminów, dbać o elitarność, obniża się poziom egzaminów.

Intensyfikacji oddziaływań charakteryzowanego tu mechanizmu egzaminacyjnego służy charakter podpisanej niedawno nowej podstawy programowej, co do której jej twórcy oraz urzędnicy MEN podkreślają, że została napisana w „języku efektów”, bo nauczyciel ma wiedzieć, czego powinien nauczyć. Warto jednak zwrócić uwagę, że w bardzo podobnym „języku efektów” był zapisany w swoim czasie „jedynie słuszny” peerelowski program. Wskazywał, z czego nauczyciel musi być rozliczony, zawierał listę detalicznie wyliczonych haseł, które mają stanowić tematy lekcji i przedmiot odpowiedzialności za „realizację programu”. Tego rodzaju zapisy służą w istocie odbieraniu wolności, niwelują osobistą odpowiedzialność i samodzielność nauczycieli.

Naturalnie, perspektywa egzaminu zawsze oddziaływała i będzie oddziaływać na proces kształcenia poprzedzający egzamin. Takie właśnie rozumowanie zostało uruchomione na wstępie do omawianych reform szkolnych. Wydawać by się mogło, że było to rozumowanie ze wszech miar słuszne. Rozwiązania planowane ze względu na tzw. nową maturę miały skłonić nauczycieli do modyfikowania swego warsztatu.

Rozumowanie było słuszne, ale sytuacja nadzwyczajna. Nie chodziło przecież o zmiany cząstkowe, wobec których rozumowanie takie spełniłoby prawdopodobnie zakładaną rolę. Chodziło o generalne przewartościowanie całego modelu kształcenia ze względu na zmianę polityczną przy równoczesnej totalnej zmianie cywilizacyjnej, a to nadaje sytuacji nową jakość.

Nie jest bowiem możliwe, aby dobrze obmyślić egzamin, jeśli się uprzednio dogłębnie i w detalach (!) nie spróbowało przynajmniej przemyśleć, czego tak ekstremalnie zmieniona sytuacja wymaga, czego uczyć, dlaczego tego właśnie, i jak. Bez takich przemyśleń wszelkie starania odnoszące się do nowej formuły egzaminu oferują zmianę formy tylko. Zmianę *de facto* zewnętrzną, powierzchowną, podskórnie konserwującą natomiast stare, bo jedyne i bardzo możliwe, że w swoim czasie wartościowe przeświadczenia o tym, czego w szkole powinno się uczyć. Przewartościowania mentalne nie zachodzą łatwo. Wielu nauczycieli

polonistów z liceum nie uświadamia sobie na przykład do dziś, że idea zaznajamiania uczniów z historią literatury jest z definicji skazana co najwyżej na operowanie sloganami i że służy przede wszystkim „uśmiercaniu” literatury. Te stare przeświadczenia konserwowane są wbrew obserwacjom współczesnego otoczenia komunikacyjnego, wbrew wiedzy wynikającej z badań nad uczeniem się mózgu.

Nowość formuł sprowadzała się natomiast zbyt często do pospiesznego naśladownictwa rozwiązań charakterystycznych dla innych tradycji i innych kontekstów. W ten sposób z reguły powstaje pole do uruchamiania różnych mechanizmów zastępczych.

Mocnym przykładem takich działań była tzw. reforma strukturalna ministra Handkego. Zamiast rzeczywistej reformy programowej doświadczyliśmy zatem zmiany struktury szkolnej, która się ewidentnie nie sprawdza, i gdy chodzi o wydzielenie gimnazjum, od początku raczej nie miała szans się sprawdzić.

U podstaw takich „aktów założycielskich” odkryć można zwykle mechanizm politycznego uzależnienia. Szkoła, kierowana przez politycznie uwikłanego ministra, pozostaje na politycznym żołądź. Ministrowie się szybko zmieniają, kiedy dochodzą do władzy, chcą się szybko zaznaczyć, więc podejmują spektakularne decyzje bez poważniejszego rozważania dalekosiężnych konsekwencji swoich działań, zajmują się wszak szkołą „na chwilę”. Najlepiej idzie im dopisywanie i skreślanie lektur, o których sądzą, że powinny być obowiązkowo nakazane lub zakazane. Najlepiej sprawdza się biurokracja i majstrowanie przy egzaminach – pamiętamy zawieszenie decyzji o nowej maturze, które posłużyło doskonałemu wytraceniu energii i woli zmian wśród najbardziej zaangażowanych nauczycieli, nie mówiąc już o dewaluacji wychowawczej pozycji szkoły.

Zamiast dobrze przemyślanej, starannie przygotowanej reformy programowej kolejne obsady MEN wdrukowują od dwudziestu lat w mentalność polskich nauczycieli mechanizm „zaklinania rzeczywistości słowami” i obrót pustostowiem – mechanizm dobrze zresztą znany z czasów PRL. Naprawdę zmienia się bowiem tylko repertuar słownikowy, sam mechanizm wygląda na niezniszczalny. Kto bowiem czyta ministerialne dokumenty określające kształt edukacji, wie, że w preambułach do nich można znaleźć niezły zestaw dobrze i szlachetnie brzmiących haseł, które nazywają wartości, jakich bezwzględnie chcielibyśmy dla swoich dzieci i dla Polski, a może nawet i dla całego świata. Nie ma jednak niczego trudniejszego w skomplikowanym dziele reformy programowej od aktów

konsekwentnego i adekwatnego przekładania opisywanych w ten sposób założeń na konkretne (!) rozwiązania. Zwykle zapisy te funkcjonują więc jako ornament i dowód, powiedzmy, szlachetności i zaangażowania reformatörów.

Mało kto – dla przykładu – sprzeciwiałby się dziś chyba eksponowaniu prawa do realizacji uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości w szkole. Konia z rzędem jednak temu, nie wyłączać ministerialnych rzeczoznawców, kto analizuje obecne na rynku podręczniki szkolne pod względem sugerowanych w nich metod działania, i sprawdza, czy istotnie mogą one służyć kształtowaniu poczucia podmiotowości. Więcej, konia z rzędem temu z reformatörów, kto poważnie zastanawia się, co w istocie pojęcie podmiotowości oznacza i jakimi konsekwencjami musi skutkować eksponowanie go w szkolnych rozwiązaniach. Niektórzy na przykład sądzą, że chodzi o poczucie sprawstwa bez granic, inni, że to problem samoświadomości, jeszcze inni podmiotowość wiążą z eksponowaniem indywidualności. W końcu decydujące okazuje się egzekwowanie tzw. materiału nauczania, co z podmiotowością nie ma wiele wspólnego.

Może wobec tego lepiej byłoby w ogóle zrezygnować z opisywanego sposobu charakteryzowania wybranego modelu edukacji? Zdaje się, że taką opcję wybrali reformatörzy najnowszej generacji. Wystarczy wszak ogłosić, że dotąd mieliśmy do czynienia z listą „pobożnych życzeń” na temat szkoły i po wojskowemu listę po prostu skrócić albo i całkiem zlikwidować. Właśnie takie deklaracje towarzyszyły pracom nad nowo podpisaną podstawą programową.

Gdyby jednak wyobrazić sobie, że opis modelu szkoły nie jest ornamentem? Mogłoby się okazać, że zapisy trzeba przekładać na konkrety, konsekwentnie i adekwatnie do ich zawartości dobierać teksty i zadania. Mogłoby się okazać, że w ogóle trzeba się zastanawiać, czy cały projekt jest wewnętrznie spójny i adekwatny do zewnętrznych uwarunkowań, w jakich działa szkoła, bo z pewnością wpływają one na różne wykonania projektu. Mogłoby się okazać, że nauczyciele nie są po to, by „wyczuć” dzieci rzeczy wskazanych przez ministerialny urząd, lecz po to, by organizować optymalne warunki, w których dzieci się uczą, rozwijając swój potencjał. To dość zasadnicza różnica.

Jak trzeba by w takim razie – powróćmy do porzuconego na chwilę przykładu – traktować deklaracje o prawie do realizacji w szkole uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości?

Tu konieczne wydaje się nawiązanie do znaczących dla szkoły uwarunkowań historyczno-kulturowych. Powinno być jasne, że szkoła, jaką znamy i jaką od dwudziestu lat reformujemy, ukształtowana została – z jednej strony – przez myślenie oświeceniowo-pozytywistyczne, a z drugiej – przez ciągle żywe nawyki rodem z ustroju socjalistycznego („żywe” nie zawsze i niekoniecznie oznacza uświadamiane, a tym bardziej deklarowane).

Ta pierwsza, oświeceniowo-pozytywistyczna, tradycja wiąże się z myśleniem, że szkoła służy *de facto* formowaniu „ludzi-przedmiotów”. Są oto oświeceni i oświeceni, przy czym oświeceni „wiedzą lepiej”, czego trzeba oświecanym i co dla nich jest dobre, nie muszą o to pytać oświecanych. Oświeceni wiedzą też, co jest dobre dla państwa i dla narodu, a oświecanych traktują jako materię do ukształtowania – odpowiednio do swojego postrzegania państwa i narodu. Inaczej mówiąc: ktoś komuś określa model życia, wyznacza mu rolę do spełnienia, wpisuje go w tę rolę, ćwiczy w niej, podsuwa też ideologiczną, szlachetną motywację zobowiązującą do wypełniania narzuconej roli. Osoba jest „trybem” w większym i jako całość ważniejszym mechanizmie-organizmie, zna swoje miejsce i wie, że sens jej życia polega na dobrym wypełnieniu zadań związanych ze swoim miejscem w społeczeństwie. Jeśli istotnie dobrze te zadania wypełnia, ma być z czego dumna (por. prace K. Obuchowskiego).

Z takiej perspektywy podstawowym celem szkoły jest reprodukcja tradycji, najlepiej w niezmienionej formie i bez krytycznego namysłu nad tą formą. Mniej istotne, a czasem wcale nieistotne, jest przy tym nastawienie na indywidualny rozwój osób uczących się i na współczesność jako bezpośrednio doświadczany przez nich kontekst ich własnego, konkretnego życia. W takim modelu nie tylko istnieje wiedza pewna, ale taka, w którą wyposaża się „na całe życie”, co oznacza, że odpowiada jej jakiś kompletny zbiór wiadomości. Wiedzę taką – uporządkowaną w system od elementów najmniejszych po najbardziej skomplikowane – można komuś przekazać, wlać do głowy w gotowej postaci (planując na przykład zapoznanie dzieci od najniższych klas szkoły podstawowej z opisem systemu językowego, co wymaga operowania abstrakcyjnym myśleniem najwyższego stopnia od tych, którzy takim myśleniem wcale jeszcze się nie posługują). Potem łatwo można z tych wiadomości przepytwać. Przy takim nastawieniu porządkowaniu wiedzy najlepiej służą reguły charakterystyczne dla uniwersyteckich dyscyplin naukowych. Do jej przekazywania najdogodniejszy jest wykład lub przynajmniej pogadanka, w której mądrzejszy mówi niedoświadczonemu, co ten drugi ma myśleć. W ostatecznym razie wiedzę „przekazuje się”

za pomocą heurystyki (sposób stawiania pytań jak po sznurku prowadzi do z dawna założonych przez nauczyciela wniosków). Można tak uporządkowaną i wykładaną wiedzę zawrzeć w podręczniku szkolnym. W podręczniku wolno w takim razie zamieszczać tylko teksty w jakimś sensie wzorcowe, ukazujące pożądany obraz świata, niezależnie od tego, że zwykle jest to obraz daleki od rzeczywistości, ukazujący świat, którego tak naprawdę nie ma.

Czy w dzisiejszych działaniach na rzecz edukacji da się rozpoznać elementy charakteryzowanych wyżej sposobów myślenia? Z całą pewnością i w obfitym wyborze. Wniosek? Podskórne trwanie tzw. długich struktur (por. prace F. Braudela), w tym odpowiadających przedmiotowemu traktowaniu człowieka, jest przemożne, choćby nikt nie kwestionował szlachetności zakładanych celów.

Po ustroju socjalistycznym z kolei dziedziczymy wdrukowane w potoczne wyobrażenia przekonanie o nadrzędności racji władzy, która centralnie wyznacza, sprawuje kontrolę i – ogólnie – wszystko „wie lepiej”, zwłaszcza w swoim własnym przekonaniu. W odniesieniu do szkoły wyraża się to w przeświadczeniu, że państwo musi zachować detaliczną kontrolę nad materiałem nauczania (jeden, „jedynie słuszny” program – jawny lub ukryty). Rolę ukrytego, jedynie słusznego programu spełniają dziś omawiane poprzednio egzaminy i nowa podstawa programowa pomyślana tak, by egzaminom służyła.

Nieobce jest nam także przeświadczenie, że wszystkich trzeba tak samo kształcić, niezależnie od warunków. Z oddziaływaniem takich doświadczeń można wiązać zapał dotyczący organizowania centralnej kontroli wokół szlachetnej idei podnoszenia stopnia skolaryzacji, utrzymywanie „drabiny władzy” i w końcu populizm oraz cynizm chętnego uwalniania od kłopotów, bo „nauczyciele mają niewolnicze dusze”, a minister wie, co oni muszą wiedzieć.

Czy także w tej charakterystyce można rozpoznać aktualnie działające mechanizmy wpływania na system szkolny naszego „pięknie demokratycznego” kraju?

Z całą pewnością i w obfitym wyborze. Wniosek? Taki sam, jak poprzednio. Podskórne trwanie „długich struktur” odpowiadających przedmiotowemu traktowaniu człowieka jest przemożne.

Szczególnie wyrazistym przykładem dążenia do konserwacji dawnych struktur pod hasłem unowocześniania jest w reformach najnowszej generacji pomysł programowego łączenia w jeden ciąg gimnazjum i pierwszej klasy liceum (więc szkoły obowiązkowej i nieobowiązkowej). Najważniejszy w tej myśli wydaje się

powrót do czegoś, co odpowiadałoby dawnemu czteroletniemu liceum (niezależnie od wieku dzieci, nawiasem mówiąc). O realizacji i skutkach strach pomyśleć.

Tymczasem rozwój i spełnianie się człowieka jako osoby dziś i w przyszłości, co do której nie możemy mieć żadnej wiedzy pewnej, określają nie tylko uwarunkowania historyczno-kulturowe, lecz także aktualne uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe. Te zaś wymagają eksponowania podmiotowych standardów w opisywaniu miejsca i roli człowieka w świecie.

Podmiotowe podejście jest równoznaczne z uznaniem, że człowiek samodzielnie rozeznaje się w świecie, traktując go jako pole swych możliwości. Samodzielnie też interpretuje i wartościuje świat, spośród różnych możliwości wybierając dla siebie to, co uznaje za słuszne. Podmiotowo traktowany człowiek cele życiowe wyznacza sobie według własnych potrzeb i pragnień (por. prace K. Obuchowskiego). Trudno ukryć, że wyłania się z takiego opisu obraz skończonego indywidualisty.

Ale nie jesteśmy samotnymi wyspami. Co na to społeczność, do której indywidualista należy?

Może więc nie chodzi w projektowaniu modeli edukacyjnych o wybór typu albo-albo między modelem przedmiotowym i podmiotowym, lecz raczej o dominantę modelu podmiotowego.

Uzgodnienie relacji między interesami jednostki i społeczności wydaje się niezbędne, ale równie niezbędna wydaje się samodzielność w krytycznej interpretacji i wartościowaniu świata. W takim razie ważne jest może, żeby człowiek uznawał konieczność przyjmowania odpowiedzialności za swe wybory i decyzje, by czuł się poprzez czynione wybory zobowiązany i robił to, do czego się zobowiązał oraz za naturalne uznawał ponoszenie konsekwencji swych wyborów. By umiał wprowadzać do swego myślenia korekty i respektował prawa innych.

Wybór podmiotowej dominanty oznacza, że istotne są: (1) samodzielność, (2) poczucie własnej wartości, (3) świadomość konieczności stałego uczenia się i stałego weryfikowania oraz modyfikowania wyuczonego w kontekście nowych informacji, (4) świadomość konieczności i reguł pracy zespołowej, a także (5) obywatelskiej odpowiedzialności jako elementu równoważenia tego, co społeczne i indywidualne. Stosownie do tego trzeba wyzwać i rozwijać: (1) kreatywność i wyobraźnię, (2) umiejętność komunikowania się i porozumiewania z innymi, (3) potrzebę i gotowość do rozpoznawania problemów, dociekania ich specyfiki i przewidywania konsekwencji podejmowanych działań.

Czy osiągnięciu takich rezultatów sprzyja dziś polska szkoła, opisująca jej zadania podstawa programowa i stosowane egzaminy? Raczej nie.

Czy obecne na rynku podręczniki, czyli kontrolowane przez MEN narzędzia edukacji, świadczą, że dokonano na ich użytek przekładu haseł opisujących szkołę na miarę dzisiejszych uwarunkowań cywilizacyjno-kulturowych? Szkołę, w której odpowiednio do tych uwarunkowań powinno się równoważyć proporcje między potrzebą wolności i bezpieczeństwa? W znakomitej większości, nie.

Podręczniki są na ogół „unowocześniane” poprzez **tabloidyzację**. Na powierzchni epatują graficzną nowoczesnością, często kiczowatą, a pod spodem bezwzględnie konserwują opisane wyżej struktury „długiego trwania” wynikające ze starych przyzwyczajęń i umiejętności, z przedpotopowego myślenia o materiale nauczania (poloniści znajdą na przykład w książkach odpowiadających ich przedmiotowi pigułki sprymityzowanych wiadomości na tematy historyczno-literackie).

W tym zakresie wolny rynek ciągle jeszcze utrwała owe stare przyzwyczajenia. Rynek bowiem nie wybiera trudniejszego – a nowe, naprawdę poddane reformie, jest trudniejsze. Wymaga uczenia się nowych sposobów działania, wymaga zmian mentalnych. Tymczasem egzaminy nie promują jakości kształcenia, a dobre wykształcenie nie gwarantuje dobrych ofert pracy i dobrych zarobków – w mechanizmie wolnego rynku coś się tu u nas zacina.

Kto w tej sytuacji postanawia zostać nauczycielem? I jak jest do tej roli przygotowywany (kształcenie uniwersyteckie to osobny problem)? Jak potem jest opłacany? I jak się go wpuszcza w tryby biurokracji? Odpowiedź na to pytanie wskazać może kolejne mechanizmy wpływające na jakość naszej edukacji szkolnej, może najbardziej dotkliwe.

Otwarte pozostaje także pytanie o to, co właściwie oznacza hasło „edukacja dla rozwoju” jako nadrzędne dla seminarium, na użytek którego zamówiona została prezentowana przeze mnie wypowiedź. Chciałoby się wiedzieć, czy chodzi o edukację, której potrzebuje dzisiejsza Polska ze względu na wizję gospodarczo-cywilizacyjnego rozwoju w przyszłości? Czy raczej o edukację, jakiej potrzebuje człowiek zamieszkujący współczesny świat, by się w nim nie zgubić i nie zatracić? Pytania takie odmieniają dość zasadniczo, jak sądzę, perspektywę myślenia o ludzkiej podmiotowości.

Marzenie o znaczącym rozwoju gospodarczo-cywilizacyjnym nie jest wprawdzie nikomu chyba specjalnie obce i wstrętne, ale wiąże się z tendencjami globalizacyjnymi. Rodzi więc kolejne pytanie. Czy mianowicie globalizacyjny mechanizm nie niweluje nadmiernie kulturowej różnorodności, która wszak także stanowi o bogactwie świata. Czy nie spycha nadmiernie na margines tego, co stanowi o ludzkiej duchowości?

Kto zajmuje się edukacją, w tym szkołą, powinien o takich rzeczach myśleć, zanim wprowadzi w czyn szybkie polityczne decyzje.

Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w **świecie pozorów**

Matryca Bramelda: typologia zachowań w sytuacji gwałtownej zmiany kulturowej

Theodore Brameld, amerykański filozof kultury i edukacji, przez kilka dziesięcioleci analizował reakcje na wielkie przesilenia, od Wielkiego Kryzysu przełomu lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku, poprzez II wojnę światową i „zimną wojnę”. Opracował on typologię zachowań ludzi wobec sytuacji gwałtownej zmiany systemu gospodarczego i kulturowego. Większość ludzi nie chce brać udziału w takiej zmianie, i dla swojej odmowy znajdują oni wtórne uzasadnienia, albo poddają się biernie biegowi spraw.

Według T. Bramelda występuje **pięć sposobów odmowy udziału w zmianie**: (1) zadowolenie z siebie („idziemy tak dalej, było dobrze”); (2) negacja („nie, bo nie”); (3) sceptycyzm („wątpię w to, co dotychczas, ale nie wierzę w to, co nowe”); (4) agnostycyzm („i stare, i nowe mają swoje za i przeciw, pozostanę neutralny”); (5) eklektyzm (różne elementy starego i nowego współistnieją, ale nie stapiają się w harmonijny zbiór przekonań, nie prowadzą do jednolitej linii działań).

Możliwe są zarazem **cztery typy zachowań aktywnych**: (I) transmisja (kontynuacja bez istotnych zmian); (II) modernizacja (umiarkowane ulepszanie i modyfikacja); (III) restauracja (powrót do dawnego, sprawdzonego wzorca); (IV) transformacja (zupełnie nowy wzorzec, dotychczas nieznan).

Tym rodzajom zachowań społecznych i obywatelskich ludzi towarzyszą specyficzne zbiory przekonań (ideologii) dotyczących zmian w oświacie. T. Brameld uszeregował **cztery wzory zachowań edukacyjnych według stopnia nowości**. Są to:

1. restauracja przeszłości, czyli **perenializm** (powrót do czystych źródeł chrześcijaństwa i odrodzenie religijne);

* prezes Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

2. transmisja najbardziej istotnych, sprawdzonych prawd naukowych, czyli **esen-
cjalizm** (konserwacja i odtwarzanie przez szkołę ustalonego kanonu wiedzy i jej interpretacji);
3. modernizacja programu i stylu kształcenia i wychowania dostosowująca się do charakteru i tempa zmian w kulturze i rozwoju dzieci i młodzieży, czyli **progresywizm** (postępujące nadążanie za zmianami w kulturze i w rozwoju indywidualnym wychowanków);
4. transformacja systemu w nowy, uzgodniony demokratycznie co do kierunku, ład – bardziej sprawiedliwy, nowoczesny i dynamicznie rozwijający się – czyli **rekonstrukcjonizm** edukacyjny, w którym całkowity system edukacyjny sprzyja kształtowaniu ludzi gotowych uczestniczyć w transgresji siebie i w zmianie społecznej.

Krytyka, zastosowania polskie, edukacja jako *patchwork*

W polskich warunkach przesilenia i przejścia systemowego podmioty edukacyjne zachowywały się eklektycznie, z dominacją biernej i aktywnej kontynuacji (transmisji, esencjalizmu) ze słabymi elementami progresywizmu (modernizacji, reformizmu) i okresowo silnymi tendencjami restauracyjnymi (perennialistycznymi).

Nie zaistniała możliwość strategii rekonstrukcjonistycznej (transformacji), gdyż wymagałaby ona uzgodnienia i przyjęcia w demokratycznych procedurach dalekosiężnej wizji planowej zmiany makrosystemowej, ze wskazaniem w niej wizji i roli systemu edukacji oraz warunków urzeczywistnienia tej wizji. Jeżeli nawet zaistniały takie dokumenty strategiczne, to następna ekipa polityczna wrzucała je do kosza. Oscylacja systemu uniemożliwiała dokończenie jakiegokolwiek projektu, a każdy pozytywny skutek zmian w wyniku decyzji z przeszłości następna ekipa przypisywała sobie.

Podstawową blokadą zmian głębokich było i jest „pośmiertne życie” (A. Schaff) „martwej struktury” (J. Staniszkis) we wszystkich składnikach systemu edukacji (strukturach, funkcjach, treściach, kadrze i jej świadomości).

Z perspektywy typologii T. Bramelda i przez pryzmat doświadczeń dwóch dekad po przełomie w 1989 roku nie można nie zauważyć wzoru zachowań, który zdaje się w Polsce dominować, a który jest mutacją i zbitką działań restauracyjnych i imitacyjnych. Jest to przystosowawcze naśladowanie doświadczeń bogatych, od dawna demokratycznych i kapitalistycznych państw zachodnich, z elementami przywracania rozwiązań przedwojennych. A zatem: „jak przed wojną” i „jak

na Zachodzie”. Może być to pułapka, gdyż jest to myślenie nie tylko naiwnie idealistyczne, ale nie uwzględnia ono długiej, często swoistej drogi budowania obecnego stanu gospodarek i kultur każdego z tamtych krajów; jest to też powtórzenie błędu komunistów rosyjskich: doganiania i prześcigania Zachodu na skrót w warunkach zapóźnienia, ciemnoty i biedy.

W efekcie w Polsce obserwowaliśmy **zmiany przystosowawcze (naśladowcze, konserwatywne i pozorne) trzech typów:**

1. akomodacje (np. zmiany struktur oświatowych, decentralizacja, szkolnictwo niepubliczne, quasi-rynek dyplomów);
2. adaptacje (np. samobójczo realizowany „proces boloński”, wzmacniające centralizm egzaminy zewnętrzne, usprawiedliwane różnice, nowy język bez pokrycia: „społeczeństwo wiedzy” – w społeczeństwie epidemicznej bezmyślności, „partnerstwo publiczno-prywatne” – wobec ograbienia rodzin na rzecz wzrostu skolaryzacji wyższej z dyplomami bez wartości rynkowej, „europejska przestrzeń edukacyjna” – z kształceniem pomijającym przygotowanie młodzieży do obecności w Europie);
3. asymilacje (np. uzupełnienia programów zamiast ich wymiany, powszechnie krytykowana nowa podstawa programowa, staroświeckie spory o kanon, katecheza wyznaniowa w szkole pluralistycznej, języki do opanowania tylko poza szkołą, komputery dla wybranych, nauki o gospodarowaniu, prawne, o zarządzaniu, marketing publiczny).

Występowały też **trzy poziomy trudności podejmowanych kwestii edukacyjnych:**

1. oczywiste (np. przedłużanie obowiązku szkolnego i okresu skolaryzacji);
2. trudne (dylematy, np.: Wiedza czy umiejętności? „Bank informacji” czy mądrość? Dla rynku czy dla rozwoju? Zaangażowanie czy autonomia – jak formować zaangażowania w warunkach pluralizmu i prawa do autonomii osobistej?);
3. beznadziejne (aporematy, np.: Jak wyrównywać szanse edukacyjne dzieci ze wsi? Jak zrekonstruować oświatę z nauczycielami do tego nieprzygotowanymi, ale już dyplomowanymi? Jak zmienić kwalifikacje nowych nauczycieli w warunkach rozpadu systemu ich kształcenia i doskonalenia? Jak dokonać zmian systemu oświaty bez należnych nakładów finansowych? Jak pogodzić skokowy wzrost kształcenia wyższego z jego poziomem? Gdzie i jak kształcić elity dla kraju w warunkach jego otwarcia na atrakcyjniejsze rynki ich pracy?).

Dylematy zmian w okresie 1990–2010. Edukacja w oktagonie końców

Rynek. Rynek wyzwala nowe podażę i popyty, także „popyt” na biernych konsumentów, podatnych na reklamy. Powoduje niekontrolowany odpływ najlepiej wykształconych za granicę, radykalnie segreguje, skutecznie odrzuca i stwarza wielkie obszary nędzy, toleruje fałszowany „towar” edukacyjny za prawdziwe pieniądze, stwarza okazje dla rabusiów na quasi-ryнку edukacyjnym. Wymusza inicjatywy i przedsiębiorczość, konkurencję o przydatność, nowość i jakość produktów. Jego wartości to „pośpiech i cynizm” (A. Doda). Czy to też **„koniec kultury czytania”**? (L. Witkowski, M. Jaworska-Witkowska).

Demokracja. Demokracja wytwarza duże strefy wolności (słowo, kultura, wymiana), ale wywołuje procesy oscylacji systemu (centryfugalność – centrypetalność), krótkotrwałość działań, alienację władzy i jej korupcję na wielką skalę. Stwarza zapotrzebowanie na ludzi biernych i bezkrytycznych, polityków i media skazuje na populizm. Czy jest to **„koniec historii”** wraz z klęską lewicowości? Demokracja otwiera jednak szanse różnych aktywności wspólnotowych.

Pluralizm. Oznacza otwarcie na wielość i różnice, na tolerancję, ale zarazem stawia problem **„końca tożsamości”**, wytwarza zgiełk „nowej wieży Babel”; nostalgicę za przejrzystą przeszłością, tęsknotę do prostych, jednoznacznych wykładni normatywnych, głód tożsamości kulturowej i narodowej, ksenofobie, które dają podłoże „polityce historycznej”.

Zachód. Jesteśmy w Europie. Jest to otwarcie na ważkie, nowe wzory, nowe więzi, ale zarazem na pytanie o **„koniec patriotyzmu narodowego”**. Nowa wielka emigracja to być może „uczenie się od obcych”, ale też wzmaganie się tendencji imitacyjnych i pozbawianie się samodzielności myślenia o zmianie w osobliwym kontekście narodowym.

Powrót. Wracamy do przerwanej w 1939 roku samodzielności narodowej. Wspomaga to naszą samoświadomość biograficzno-historyczną, wzmacnia poczucie tożsamości, ale osłabia wolę zmian i odnowy. „Było kiedyś dobrze, wystarczy powrócić”. Triumfuje Kościół, katolicyzm jest ludowy, mamy katechetykę zamiast nauki o religiach i kulturach, religia wyparła matematykę w szkole; matura bez matematyki doprowadziła do katastrofy studiów przyrodniczych i technicznych oraz do eksplozji niby-studiów humanistycznych i społecznych. Czy to spirala **„końca postępu”** i **„eksplozja ignorancji”**? (J. Łukasiewicz).

Przełom komunikacyjny. Jesteśmy w erze telewizji satelitarnej, telefonii komórkowej i Internetu. Z każdego polskiego miasteczka są bezpośrednie połączenia

z większością metropolii europejskich. Czy już znaleźliśmy się w ponadnarodowej hiperprzestrzeni? Wszystko to jest dostępne, szybkie, ale i kosztowne, powstają nowe różnice i nowe monopole. Czy to „**koniec geografii**”? Czy jest to szansa, czy „śmietnik”?

Postmodernizm. Przeżywamy ponowoczesność w kulturze, stylach życia, nauce w sytuacji znacznego opóźnienia gospodarczego i cywilizacyjnego. Podczas gdy Zachód stawia sobie pytanie o możliwość przejścia do drugiego stadium III. postkonwencjonalnej fazy rozwoju, do społeczeństwa samosterownego etycznie, my borykamy się z wielkimi kłopotami dojścia do fazy społeczeństwa konwencjonalnego, do państwa prawa. Różnice stanęły w centrum uwagi: kwestia kobieca, nowe odkrycie dzieciństwa, różnice pozaborowe, wieś – miasto, beneficjenci i wykluczeni. Uderza ciągłość różnic, a zarazem nieprzewidywalność biegu zdarzeń. Panuje chaos i zgiełk w państwie naraz z Orwella i z Gogola. Czy to „**koniec ciągłości**”?

„**Rewolucja podmiotów**” (K. Obuchowski). Nastąpiło przejście od kolektywizmu do indywidualizmu, od orientacji prospołecznej do egoizmu, od zaangażowania do autonomii jako samowytężania obywatelskiego. Są to symptomy „**końca wspólnoty**”.

Poszukiwanie nowego paradygmatu. Nastąpiło ożywienie pedagogiki alternatywnej i poszukiwania nowego paradygmatu. Towarzyszy temu radykalna krytyka pozytywizmu, wskazywanie na „nieobecne dyskursy” i wielość nurtów współczesnej pedagogiki. Wypełnia się u nas mapa paradygmatów w ujęciu R. Paulstona; następuje przejście od ortodoksji do heterodoksji i do próby heteronomiczności, zwrot ku „biograficznemu uczeniu się” z całokształtu doświadczeń codzienności. Czy pedagogika humanistyczna nie jest jednak objawem „**końca nauki**”?

Reformy oświaty jako funkcjonalny składnik „nibylandii”

Wskazane wyżej tendencje (z wyjątkiem ostatniej – dziewiątej) nie wytwarzają w skali masowej zapotrzebowania na dobrze wykształconych Polaków, a spiętrzenie dylematów pozwala wątpić, czy nastąpiła w naszej oświacie jakkolwiek systemowa TRANSFORMACJA.

Jakie są właściwości dotychczasowych prób reform oświaty?

- 1) Biurokratyczny i centralistyczny etatyzm po radykalnej zmianie zwróconej przeciwko centralistycznemu etatyzmowi. Strategia „kaskadowa” zamiast „gejzerowej”.
- 2) Kontynuacja i destrukcja pod hasłami wielkich obietnic (likwidacja przedszkoli, rozerwanie jednolitej powszechnej szkoły ogólnokształcącej, zniszczenie

szkolnictwa zawodowego, wzmocnienie mechanizmów selekcji społecznych pod hasłami wyrównywania szans, liberalna szkoła powszechna z rygorystycznym egzaminem na jej końcu, dewaluacja matury, rzekomy „bon oświatowy”, brak systemu kształcenia dorosłych i instytucjonalnych ram dla uczenia się przez całe życie, chaos w kształceniu nauczycieli, bezpłatne szkoły wyższe dla najbogatszych, skok skolaryzacji akademickiej kosztem jakości kształcenia i poziomu życia rodzin).

3) „Mętne wizje” i obietnice bez pokrycia w efekcie działań pod hasłami wielkich reform wspierane są przez część „najemnych kaznodziejów” – profesjonalnych animatorów samoświadomości systemu edukacji („naukowców”, polityków, popularyzatorów, dziennikarzy).

Nadzieje można pokładać w polityce Unii Europejskiej i w obnażaniu przez Europę – jako jej ciężaru rozwojowego – powszechnej polskiej gry pozorów. Na razie środki europejskie są marnotrawione.

Nadzieja leży także w powolnym zwrocie pedagogiki polskiej ku „portretowaniu” dobrych praktyk własnych i cudzych oraz ich upowszechnianiu.

Bibliografia

Brameld T., *Education for the Emerging Age. Never Ends and Stronger Means*, Harper and Row Publ., New York 1965.

Brameld T., *Patterns of Educational Philosophy*, Holt, Reinhart and Winston, Inc., New York 1971.

Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcia*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2009.

Kwieciński Z., *Dryfować i tuziść. Polska strategia edukacyjna*, „Nauka” 2006, nr 1.

Łukasiewicz J., *Eksploracja ignorancji. Czy rozumiemy cywilizację przemysłową?*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.

Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2007.

Witkowski L., *Koniec kultury uczenia się*, [w:] M. Jaworska-Witkowska (red.), *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2008.

Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodora Bramelda*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2005.

Uwarunkowania **rozwoju** edukacji w Polsce

Odpowiedź na pytanie „Czy idziemy w dobrym kierunku?” w odniesieniu do edukacji wymaga określenia współrzędnych punktu, do którego zmierzamy. W praktyce trudno mówić o jednym punkcie, proponuję więc wprowadzenie pojęcia „zbioru punktów docelowych”. Dotarcie do dowolnego punktu tego zbioru można uznać za sukces. Cały czas pozostaje jednak problem zdefiniowania owego zbioru. Pomocne w tym zakresie mogą być prognozy gospodarcze i społeczne, których spełnienie zależy od funkcjonowania systemu edukacji. Takie ujęcie nie sprowadza edukacji do instrumentu pozwalającego wyłącznie na realizację szeroko rozumianych celów gospodarczo-społecznych, ale zwraca uwagę, że równoległe z celami indywidualnymi (w dużej mierze autotelicznymi) należy uwzględniać cele zbiorowe. Rodzi się w tej sytuacji pytanie o wizję rozwoju kraju i o pożądany jego stan w perspektywie co najmniej 10-letniej. Ten okres obejmuje czas nauki w szkołach ponadgimnazjalnych i czas trwania studiów.

Wbrew powszechnym opiniom o nieokreśloności i losowości zdarzeń prowadzących nas do przyszłości, warto zwrócić uwagę na fakt, iż prognozy w wielu dziedzinach są oparte na analizach kierunków rozwoju techniki i technologii, a te nie zmieniają się w sposób przypadkowy. Zmiany, o których mowa, rodzą się najpierw jako koncepcje teoretyczne poddawane weryfikacjom empirycznym w laboratoriach, a następnie są testowane w ograniczonej skali w przemyśle. Trzeba zatem sięgnąć do opinii twórców, wynalazców, eksperymentatorów, ale też praktyków gospodarczych. Na tej podstawie można prognozować przyszłe rozwiązania technologiczne, a w dalszej kolejności zastanawiać się, jakich kwalifikacji będzie wymagało ich wdrożenie.

Drugim źródłem umożliwiającym prognozy są analizy zmian w strukturze zawodowej ludności w krajach zawansowanych technologicznie – stosujących na co dzień technologie, które dla nas są jeszcze niedostępne. Z dużym prawdopodobieństwem można przewidywać, że pójdziemy tą samą drogą – jeżeli chcemy uczestniczyć w globalnie rozumianym procesie produkcji i usług.

* przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Oczywiście zarysowane jedynie podejście można rozwijać i uszczegóławiać z myślą o wspomnianym edukacyjnym zbiorze punktów docelowych.

Przywołane prognozy, sprowadzające się do przewidywania popytu na pracę, są od pewnego czasu w Polsce marginalizowane. A to właśnie ich wyniki mogą stanowić podstawę do stworzenia strategii rozwoju systemu edukacji. Takie nadzieje środowisko edukacyjne wiązało z pracami *Międzyresortowego zespołu ds. prognozowania popytu na pracę*, który niestety został rozwiązany wraz z likwidacją Rządowego Centrum Studiów Strategicznych, w ramach którego funkcjonował. Jest to tym bardziej zdumiewające, że w Europie obserwujemy dynamiczny rozwój studiów i badań dotyczących przyszłości (Szukalski 2009, s. 87).

Przewidywania popytu na pracę są punktem wyjścia do tworzenia nowoczesnego systemu poradnictwa, czy też inaczej – doradztwa zawodowego. Doradcy zawodowi powinni służyć radą zarówno młodzieży stojącej przed wyborem szkoły ponadgimnazjalnej, a później kierunku studiów, jak i dorosłym w obliczu konieczności zmiany stanowiska pracy.

Dzisiejsze wybory młodzieży są mało racjonalne. Po gimnazjum zdecydowana większość uczniów decyduje się na naukę w szkołach o charakterze ogólnym – w liceach ogólnokształcących i liceach profilowanych (te ostatnie mimo ukierunkowanych zawodowo bloków treści nie są szkołami zawodowymi). Taka sytuacja, utrzymująca się od kilkunastu lat, jest niezgodna z potrzebami rynku pracy, a także z tendencjami obserwowanymi w krajach Unii Europejskiej. Jest to, między innymi, rezultat braku doradców zawodowych w gimnazjach, niezdecydowania i odraczania decyzji edukacyjno-zawodowych do czasu zdobycia matury. Jednak również po uzyskaniu świadectwa dojrzałości wybory – tym razem kierunku studiów – mają mało wspólnego z rzeczywistością gospodarczą. Otóż blisko 80% maturzystów decyduje się na wybór kierunków humanistycznych i społecznych. Tylko ok. 20% rozpoczyna studia na kierunkach ścisłych i technicznych. To kolejny już efekt niewłaściwie funkcjonującego systemu doradztwa zawodowego, a także braku wśród kandydatów na studia wiedzy o rynku pracy. Do tego dochodzi niechęć do podejmowania pracy w czasie wakacji i innych przerw w nauce. Gdzie zatem młodzież ma zdobywać informacje o zawodach i warunkach przyszłej pracy, w jaki sposób może identyfikować własne zainteresowania i predyspozycje? To kolejne pytania związane z przyszłością edukacji w naszym kraju. Odpowiedź na nie prowadzi do doradcy zawodowego (właściwie eurodoradcy), do pracodawców, którzy mogliby oferować uczniom pracę okresową, do nauczycieli i rodziców, którzy wspólnie mogliby tworzyć klimat sprzyjający zdobywaniu

wybranych kwalifikacji zawodowych już w trakcie nauki w gimnazjum, a później w liceum: ogólnokształcącym lub profilowanym.

Tytułowe uwarunkowania rozwoju edukacji w Polsce są związane także z dwoma rozwiązaniami, które stopniowo są wprowadzane zarówno w systemie szkolnym, jak i pozaszkolnym. Pierwsze z nich to **standardy kwalifikacji zawodowych**, które są rodzajem norm wymagań rynkowych (Kwiatkowski 2005, s. 7–15).

Standardy opracowuje się na podstawie badań prowadzonych w przedsiębiorstwach. Prezentują więc punkt widzenia pracodawców, czyli osób tworzących nowe miejsca pracy. Przypomnijmy w tym miejscu, że strukturę standardu tworzą (Kwiatkowski, Symela 2001, s. 177–277):

- podstawy prawne wykonywania zawodu,
- syntetyczny opis zawodu,
- wykaz stanowisk pracy przyporządkowany przyjętym poziomom kwalifikacji,
- lista zadań zawodowych,
- wykaz składowych kwalifikacji zawodowych,
- zbiory umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych skorelowane z pięcioma poziomami kwalifikacji i czterema grupami kwalifikacji.

Drugie wprowadzane rozwiązanie to **Krajowe Ramy Kwalifikacji** będące swoistą odpowiedzią na ustanowione 23 kwietnia 2008 r. przez Parlament Europejski i Radę *Europejskie Ramy Kwalifikacji* (Chmielecka 2009, s. 13–21). Propozycja krajowych ram została opracowana na ośmiu poziomach *efektów uczenia się*. Koncepcja ram kwalifikacji bazuje na wcześniej zidentyfikowanych kwalifikacjach zawodowych (standardy), przypisując im – w wyniku walidacji – odpowiednie poziomy (Kwiatkowski, Woźniak 2009, s. 41–43).

Standardy kwalifikacji zawodowych i krajowe ramy kwalifikacji umożliwiają odmienne niż dotąd spojrzenie na edukację. Położenie nacisku na kwalifikacje (standardy) sprzyja rozpatrywaniu kształcenia w kategoriach efektów uczenia się (ramy). Dzięki temu na drugi plan przesuwają się miejsce i czas osiągnięcia kwalifikacji, a na pierwszy wychodzi zdolność do ich potwierdzenia. W ten sposób integruje się kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne, czyniąc je równoprawnymi elementami *uczenia się przez całe życie*.

Przechodząc do syntezy, warto podjąć próbę zdefiniowania podstawowych zadań, które stoją przed edukacją, a szerzej rzecz ujmując, warunkują jej racjonalny rozwój. Zaliczam do nich:

1. Opracowanie prognoz popytu na pracę (lata 2010–2020).
2. Wyrównanie szans edukacyjnych uczniów rozpoczynających naukę w szkole podstawowej.
3. Upowszechnienie doradztwa zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.
4. Wprowadzenie systemu doradztwa zawodowego dla dorosłych.
5. Powiązanie szkół zawodowych z zakładami pracy i z uczelniami wyższymi (wymiana wykładowców – nauczycieli, korzystanie z infrastruktury technicznej uczelni, staże i praktyki dla nauczycieli, praktyki dla uczniów).
6. Uelastycznienie (przy współudziale pracodawców) struktur szkolnych i uczelnianych:
 - umożliwienie zdobywania i potwierdzania w szkołach i uczelniach składowych kwalifikacji (elementów kwalifikacji „pełnych”),
 - wprowadzenie krótkich form kształcenia na studiach licencjackich – inżynierskich (dla absolwentów szkół policealnych, absolwentów liceów profilowanych i techników, a także dla pracowników o wysokich kwalifikacjach zawodowych),
 - integrację uczelni wyższych ze środowiskiem lokalnym (tematy prac licencjackich – inżynierskich, magisterskich i doktorskich odpowiadające potrzebom regionu; przepływ wykładowców do firm i pracowników firm do uczelni – staże, praktyki).

To tylko kilka zadań, od których można rozpocząć modernizację systemu edukacji. Równoległe z ich realizacją powinien być doskonalony **proces kształcenia**, czyli: cele, treści, formy, metody, środki dydaktyczne i sposoby oceny efektów uczenia się. Należy bowiem pamiętać, że w wielu przypadkach skoncentrowanie się na rezultacie prowadzi do lekceważenia procesu. Tymczasem z praktyki edukacyjnej wiadomo, że właściwie prowadzony proces może przynosić pozytywne efekty odroczone w czasie. Efekt uczenia się (ramy) jest istotny, ale nie powinien być celem samym w sobie.

Bibliografia

Chmielecka E. (red.), (2009), *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Warszawa.

Kwiatkowski S.M., Symela K. (red.), (2001), *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria – metodologia – projekty*, Warszawa.

Kwiatkowski S.M., (2005), *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa.

Kwiatkowski S.M., Woźniak I., (2009), *Polish descriptors of professional qualifications level in lifelong learning*, „Edukacja”, nr 4.

Szukalski S.M., (2009), *Rola nauki w myśleniu o przyszłości. Kilka pytań*, [w:] J. Kleer, B. Galwas, A. Wierzbicki (red.), *Rola nauki w myśleniu o przyszłości*, Warszawa.

prof. dr hab. Bogusław Śliwerski*

O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonej zmianie oświatowej

Jakie obowiązują w oświacie reguły gry politycznej? Czy szkoła może dobrze wypełniać swoją misję? Jaki charakter szkoły kształtują narzucane jej przez polityków reguły gry? Czy to dobrze służy edukacji młodego pokolenia? Jakimi postawami absolwentów szkół będzie skutkować model szkoły uwikłanej w niedokończoną zmianę oświatową? Co się stało z solidarnościowymi marzeniami o samorządnej szkole i demokratycznej edukacji w wolnej Polsce?

Dlaczego stawiam te pytania? Z bardzo prostego powodu. Zasiadający we władzach resortu edukacji od trzeciej postsolidarnościowej kadencji politycy oświatowi¹ zamknęli do sztabucha idee edukacji i polskiej oświaty, a tym samym model szkoły, o który walczyli na przełomie rewolucji 1980/1981, w okresie stanu wojennego i czasach rozchwianej stagnacji politycznej do obrad Okrągłego Stołu i znowelizowania w 1991 r. ustawy o systemie oświaty. Wszystko to, co się wydarzyło w naszym szkolnictwie i z naszym szkolnictwem w ciągu niespełna dwudziestu lat istnienia III RP, jest nie tylko dowodem odstępstwa nie tylko od idei i ideałów nowej, wolnej, demokratycznej szkoły, ale także lęku przed wdrażaniem rozwiązań, dla których tworzenia i promowania nie brakowało opozycji odwagi w okresie quasi-totalitarnej władzy PRL.

Przełom społeczno-polityczny w PRL w latach 1980–81, a po długiej przerwie kolejny w 1989 r. zapowiadały w obszarze oświaty poddanie jej wreszcie obywatelskiej kontroli. Zdaniem Juliana Radziewicza, podstawowe idee samorządności były w okresie PRL łamane tak zwaną samorządnością². Mieliśmy bowiem do czynienia z sytuacją występowania „*samorządności przeciw samorządności*”, albo pseudosamorządności czy samorządności pozorującej samorządność.

* wiceprzewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

¹ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAIp, Warszawa 2009.

² J. Radziewicz, *Samorządność przeciw samorządności*, „Edukacja i Dialog” 1988, nr 7.

Rozparcelowanie samorządności na poszczególne podmioty, czyli osobno dla uczniów, osobno dla nauczycieli i rodziców, było wyrazem tego, „(...) jakby ci uczniowie, nauczyciele i te szkoły istniały na osobnych wyspach, obleganych przez obojętne i nic nikomu nie szkodzące wody. Rzadko wiąże się te „pożądane symptomy” samorządności z prawem do autonomii w skali szerszej, całego systemu oświatowego, a ten – w kontekście systemu społeczno-politycznego”³.

Szkoła była, wbrew podstawowym zasadom wychowania, funkcjonalna wobec władz, a nie swoich uczniów, nauczycieli i środowiska lokalnego. O samorządności oświaty powinien świadczyć poziom samorządności każdej szkoły i poczucie podmiotowości osób uczących się w nich i w nich zatrudnionych. Brak prawdziwej samorządności w szkole i w systemie oświaty czynił je oddalonymi od spraw ludzkich, bardziej środowiskami instytucjonalnymi niż wychowawczymi. To jest też powód, dla którego uczniowie emigrują wewnątrz, uciekają w alkohol, narkotyki, a przede wszystkim wagarują, uciekają ze szkoły jak z więzienia. Szkoła okresu przedsolidarnościowego była narzędziem upaństwowienia i sowietyzacji młodego pokolenia, w którym to procesie – jak pisał Wit Mader – „Ministerstwo Oświaty ma wielkie zasługi i wciąż niedoceniane »zasługi«”⁴.

W czasie prowadzonych przez „Solidarność” rozmów ze stroną rządową 29 kwietnia 1981 r. na temat realizacji Porozumień Gdańskich, w tym m.in. w ówczesnych postulatach w zakresie uspołecznienia i autonomii szkoły jako środowiska wychowawczego, wyrażano troskę „(...) o los dzieci i o samorządny, autonomiczny kształt polskiej oświaty; o nową, nie podporządkowaną celom ideologicznym koncepcję wychowania dzieci i młodzieży, której ideę można sprowadzić do wielokrotnie wyrażanej opinii, że „szkoła ma służyć dziecku”. (...) Aby szkoła mogła rzeczywiście służyć dobru dziecka, musi być uwolniona od konieczności realizacji doraźnych dyrektyw władz oświatowych, dyrektyw stojących w sprzeczności z jej celem podstawowym. Będzie to możliwe jedynie wówczas, gdy szkoła stanie się placówką autonomiczną i niezależną od aktualnej polityki administracji oświatowej, gdy nauczyciele i wychowawcy nie będą oceniani wedle stopnia swego konformizmu wobec administracji, lecz według rzeczywistego działania na rzecz fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i moralnego rozwoju ich uczniów i wychowanków, i gdy ponosić będą pełną osobistą odpowiedzialność wobec uczniów i ich rodziców za jakość swojej pracy”⁵. Proponowano

³ Tamże, s. 5

⁴ W. Mader, *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*, Polska Macierz Szkolna, Londyn 1988, s. 15.

⁵ Tamże, s. 89–90.

wówczas w ramach zwiększenia autonomii szkół wybieranie ich dyrektora przez radę pedagogiczną i nadanie tej radzie prawa ustalania wychowawczego stylu pracy szkoły, podejmowania eksperymentów pedagogicznych oraz pozostawienia jej swobody dysponowania budżetem. Żądano prawa tworzenia szkół i „klas autorskich”, a także zakładania placówek przez stowarzyszenia i instytucje społeczne, naukowe i wyznaniowe.

Opozycji solidarnościowej zależało na tym, by szkoły i Ministerstwo Oświaty przestały być bastionami partyjniackich czy partykularnych interesów, służąc przede wszystkim kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia. Postulowano, by nie trwoniono publicznych pieniędzy na utrzymanie przy tej okazji rozbudowanej maszyny pseudooświatowej władzy. Planowano także tworzenie rad społecznej kontroli na niższych szczeblach terytorialnych. Żądano także wówczas powołania Społecznej Rady Edukacji Narodowej, by wyjąć oświatę spod centralistycznego zarządzania państwowego i zapewnić społeczeństwu realny wpływ na koncepcje wychowania i nauczania. Przygotowano zatem projekt powołania do życia Społecznej Komisji Oświaty i Wychowania, w skład której wchodziłoby nauczyciele, rodzice, naukowcy odpowiednich dyscyplin, uczniowie powyżej ustalonego wieku, personel administracyjny, przedstawiciele zakładów pracy, organizacji młodzieżowych, związków zawodowych, wyznań religijnych i stronnictw politycznych, której celem byłoby nie tylko reprezentowanie interesów użytkowników i uczestników oświaty, ale i nadawanie jej kierunku i zarządzanie nią.

I Walny Zjazd „Solidarności” we wrześniu 1981 r. przyjął w swoich uchwałach, że szkoły powinny „(...) działać na zasadzie samorządności wewnętrznej, czyli decyzje powinni podejmować zarówno wychowawcy jak młodzież. Funkcje kontrolne w takim układzie sprawowałaby Społeczna Rada Oświaty i Wychowania, powoływana przez Sejm. W skład jej wchodziłoby pedagogzy, rodzice i osoby cieszące się szczególnym autorytetem moralnym. Dyrektor szkoły powinien być wybierany przez radę pedagogiczną, podlegać jej oraz Radom Oświaty i Wychowania, natomiast zachować niezależność od administracji. Rolą Społecznej Rady byłaby kontrola nad Ministerstwem Oświaty i wspomaganie jego przedsięwzięć”⁶. Postulowane przez Związek uspołecznienie oświaty miało nastąpić przez zapewnienie jej tak właśnie rozumianej samorządności.

Zastanawiano się także nad tym, jak zmienić model funkcjonowania szkoły oraz zakres wpływu na nią i odpowiedzialności nie tylko nauczycieli, ale i uczniów

⁶ Tamże, s. 120–121.

wraz z ich rodzicami. Szkoły miały zyskać dzięki uspołecznieniu większe możliwości realizowania celów społecznie oczekiwanych i takie uprawnienia w tym zakresie, aby tworzone przez nie organy społecznej kontroli czy opinii nie były jedynie „ciałami ozdobnymi” władzy. Na kolejne zmiany w zakresie uspołecznienia oświaty trzeba było czekać do 1990 r. W trakcie obrad Okrągłego Stołu członkowie podzespołu oświaty, szkolnictwa wyższego, nauki i postępu technicznego doszli w sprawie uspołecznienia szkół do porozumienia, nie odnotowując w protokole żadnych w tym zakresie rozbieżności.

Do kampanii na rzecz uspołecznienia szkolnictwa włączyły się media i naukowcy. W 1989 r. słusznie przestrzegano, że poddanie szkół społecznemu nadzorowi będzie wywoływać najsilniejszy opór wewnątrz samego systemu, tak ze względu na stereotyp dotychczasowego niepodzielnego państwa nadzoru oświatowego, jak i obserwowaną rezerwę środowiska samych nauczycieli, którzy nie przywykli do dzielenia się uprawnieniami władczymi z rodzicami i uczniami. Wkrótce okazało się, że proces tworzenia przez administrację oświatową przepisów na rzecz uspołecznienia szkół wprawdzie znalazł swoje odzwierciedlenie w nowej ustawie o systemie oświaty w 1991 r., ale – ograniczając uprawnienia monowładcze nadzoru pedagogicznego czy dyrektorów szkół – nie doprowadził zarazem do istotnych zmian w zakresie poszerzenia przestrzeni upodmiotowienia rodziców i uczniów. Niewątpliwie sukcesem na tym polu było wprowadzenie konkursów przy zatrudnianiu dyrektorów szkół i kuratorów oświaty. Podporządkowanie jednak obsady tych ostatnich stanowisk politycznemu zwycięstwu określonej partii czy koalicji w wyborach parlamentarnych zaprzepaściło sens tego procesu.

Zamysł ustawodawcy przy wprowadzaniu ustawy o systemie oświaty w 1991 r. był taki, żeby zapobiec ewentualnej samowoli czy skłonnościom dyktatorskim dyrektorów szkół, kuratorów i ministra edukacji oraz by skończyć ostatecznie z zarządzaniem oświaty w sposób administracyjny, autorytarny. Szansa w postaci prawa obywateli do oddolnego, społecznego partycypowania w sprawowaniu władzy, kontroli i stymulowaniu procesów rozwojowych w szkolnictwie tkwiła w możliwości tworzenia rad szkół, wojewódzkich rad oświatowych oraz krajowej rady oświatowej. We współczesnej szkole założony wpływ na proces jej uspołecznienia miały mieć takie instancje, jak: rada rodziców, samorząd uczniowski, rada pedagogiczna i rada szkoły.

Szkoła uspołeczniiona miała być taką instytucją edukacyjną, w której niezależnie od tego, kto jest jej właścicielem (państwo, osoby prywatne, gmina czy Kościoły i grupy wyznaniowe, stowarzyszenia społeczne), ośrodki decyzyjne dotyczące

treści, form i metod edukacji mieszczą się w samej szkole. Szkoła miała stać się szczególnym typem wspólnoty (samorządowej), w której to, co istotne, jest wzajemnie uzgadniane przez wszystkie środowiska z tą edukacją związane – nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Szkoła uspołeczniona to wspólnota pierwszych między równymi: nauczycieli z uczniami i rodzicami; to wspólnota, w której wszyscy uznają te same zasady postępowania i wspierają się, dążąc do tych samych celów. Uspołecznienie szkoły miało zatem nie tylko spłaszczyć hierarchię zależności służbowych i przenieść uprawnienia decyzyjne z wyższych na niższe szczeble zarządzania, ale także stopniowo rozszerzać kompetencje każdego podmiotu edukacji do takiego stanu, w którym każdy będzie mógł i chciał decydować (lub uczestniczyć w decydowaniu) o sprawach dotyczących jego samego i szkolnego środowiska.

Szkoła uspołeczniona miała stać się pierwszym w życiu dzieci i młodzieży „laboratorium” demokracji – co oznacza, że dzięki zaistnieniu w niej organu uspołeczniającego, jakim miało być powołanie rady szkoły, nastąpi wspólne sprawowanie rządów przez nauczycieli, uczniów i rodziców. Konieczna była do tego wzajemność celów i wynikająca z niej odpowiedzialność, zobowiązań i interesów, a także partnerstwo rozumiane jako spotkanie podmiotów równych wobec prawa. Rada szkoły miała sprzyjać procesom jawności edukacji poprzez równy dostęp do informacji, znajomość praw, powstanie opinii publicznej, tolerancję wobec prawa do różnienia się oraz atmosferę i możliwość współdziałania, współpracy, kontroli, oceny i współdecydowania. Kwestia uspołecznienia szkoły, podmiotowości (wolności) wszystkich nauczycieli, uczących się i ich rodziców wymagała nie tylko ich kreatywności oraz partycypacji w procesie kształcenia i samostanowienia, ale i aktywnej niezgody na ukryty program depersonalizacji w toku edukacji.

Szkoła nie jest własnością państwa, partii, ale własnością społeczną, narodową, zaś jej główną funkcją jest służba na rzecz społeczeństwa, na rzecz jego edukacji, czyli maksymalizowania potencjału rozwojowego uczniów, nauczycieli i rodziców. Jedynym zatem organem, który stwarza wszystkim stronom procesu kształcenia i wychowania dzieci oraz młodzieży w szkolnictwie publicznym równorzędne prawa oraz szansę rzeczywistego rozpoznawania, artykułowania i respektowania własnych oraz wspólnych interesów, pomaga współdecydować i wpływać na bieg codziennych wydarzeń w szkole, eliminować z nich zjawiska niepożądane, patologiczne – bądź też im zapobiegać – jest właśnie rada szkoły. Stanowi ona bowiem reprezentację trzech społeczności w równej liczbie: nauczycieli, uczniów i ich rodziców.

Spraw każdego z podmiotów szkolnej edukacji nie załatwi w pojedynkę – nawet przy deklaracjach gotowości i dobrej woli do stałej współpracy – ani rada pedagogiczna, ani samorząd uczniowski, ani też rada rodziców. Może to zagwarantować jedynie ów organ społecznej kontroli, inicjatyw decyzyjnych i normatywno-programowych ofert. Nie inicjując jego powstania w szkole, sami pozbawiamy się własnej wolności, autentyczności, sami degradujemy swoją rolę do hierarchicznego podporządkowania się komuś lub czemuś, doświadczamy nieuzasadnionego lęku czy przemocy wbrew przysługującym nam prawom i normom społeczno-moralnym. Warto dzięki niemu nie tylko z życzliwością patrzeć sobie wzajemnie na ręce, ale i podejmować wspólne działania przeciwdziałające konfliktom, lokalnym nieporozumieniom czy personalnym dewiacjom.

W dalszym ciągu pokutowało jednak mylne wyobrażenie, a może właśnie intencjonalny „szum informacyjny”, że nie ma potrzeby tworzenia w tej instytucji rady szkoły, gdyż bardzo dobrze sprawdza się dotychczasowa współpraca dyrektora z rodzicami czy samorządem uczniowskim. Mało kto jednak zdawał sobie sprawę z tego, jak wielkimi i znaczącymi prerogatywami dysponuje ten organ, stwarzając dzięki temu wszystkim podmiotom edukacji – rodzicom, uczniom i nauczycielom – realne szanse współdecydowania tak o losach własnych, jak i całej wspólnoty szkolnej⁷. Zakres uprawnień rad szkolnych uświadamiał wszystkim podmiotom edukacji, jak wiele można i warto jeszcze w szkołach zrobić, by stawały się one autonomicznymi i demokratycznymi wspólnotami (społecznościami) wzajemnie szanujących się osób i pomagających sobie w stymulowaniu oraz w maksymalizowaniu potencjału rozwojowego każdego z jej podmiotów – nie tylko uczniów, ale też ich rodziców oraz nauczycieli.

Dynamika przemian społeczno-politycznych w III Rzeczypospolitej była tak duża i zmienna, że nikt już nie pamięta źródeł i intencji tych, którzy jeszcze w okresie PRL walczyli o zupełnie inną oświatę. Coraz rzadziej towarzyszyła nam refleksja nad tym, w jakim zakresie bieżąca polityka oświatowa zaprzeczała wyjściowym deklaracjom, które wśród twórczo i autonomicznie zaangażowanych w transformację szkolnej edukacji nauczycieli rozbudziły nadzieje na „lepsze jutro”. Do czego właściwie ona zmierzała? W jakim stopniu za jej obecny stan ponoszą odpowiedzialność politycy? Nie sposób uchwycić w tym miejscu wszystkich wydarzeń czy procesów, jakie towarzyszyły współczesnym reformom i zmianom edukacyjnym III RP. Opisuję je bardziej szczegółowo w odrębnym tomie⁸.

⁷ B. Śliwerski, *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2002.

⁸ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej...*, op.cit.

Zdaniem Zygmunta Baumana można rozpoznać w codzienności oświatowej następujące typy relacji między siłami sprawczymi a strukturami społecznymi: „Na tej granicy toczą się najbardziej zagorzane ideologiczne bitwy; przy tej granicy umieszcza się transportery opancerzone i przenośne działa wojujących ideologii, by uformować „nieprzekraczalną” – istniejącą w wyobraźni, chwalebna, rozsądną – linię, linię umocnień mających powstrzymać ataki myśli. Przed błakającą się wyobraźnią chroni ją pole minowe. Mimo desperackich wysiłków granica ta pozostaje płynna; jest zarazem dość szczególna, ponieważ najskuteczniejszą formą niezgody na nią okazuje się sam akt jej podważenia”⁹.

Dobę przemian ustrojowych cechowało projektowanie, wdrażanie, odwoływanie oraz kwestionowanie przez kolejne ekipy reform strukturalnych i programowych w systemie szkolnym. Można dostrzec wyraźny brak w tych procesach jakiegokolwiek regularności czy kumulowania zgromadzonych doświadczeń. Mieliśmy tu do czynienia z ustawicznym konfliktem między zwolennikami autonomii, decentralizacji i uspołecznienia oświaty a ich jawnymi lub skrytymi wrogami. Na rozwiązywaniu bieżących i perspektywicznych problemów edukacji przedszkolnej, szkolnej i pozaszkolnej fatalnie odbijało się restrukturyzowanie samego ministerstwa edukacji, które raz łączono z ministerstwem sportu, innym razem z resortem nauki czy szkolnictwa wyższego, by powrócić do wyodrębnionej struktury władzy centralnej, która zajmowałaby się tylko i wyłącznie systemem oświatowym w naszym kraju.

Projekty zmian lub reform natrafiały zarówno na opór struktur politycznych, jak i na niechęć, a niekiedy nawet działania sabotujące ze strony nie tylko czołowych polityków różnych opcji (od strony lewej, poprzez centrum, ku prawej), ale także samych nauczycieli czy funkcjonariuszy związkowych. Kiedy zwolennicy decentralizacji upominali się o ustawy i rozporządzenia wprowadzające realne rozwiązania, przeciwnicy wyrażali strajkami i protestami swój pogląd, iż nie oddadzą szkół samorządom, bo nauczyciele natychmiast utracą uzyskane przywileje pracownicze, a polskie dzieci w mniej zamożnych ekonomicznie regionach kraju będą gorzej kształcone. O ile jednak w okresie PRL etatystyczne reformy oświatowe nie służyły celom artykułowanym przez społeczeństwo czy przez klientów edukacji, gdyż miały na celu przede wszystkim ideologiczną uniformizację myślenia obywateli, większe uzależnienie ich od centrum dyspozycyjnego czy polityczne umocnienie zależności, posłuszeństwa i dyscypliny wobec władzy, blokowanie i kanalizowanie aspiracji edukacyjnych oraz dążeń społecznych w tym

⁹ Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk 2008, s. 18.

zakresie – o tyle w państwie demokratycznym i państwie prawa, jakim stała się III RP, rządowi reformatorzy powinni uwzględniać interesy obywateli i klientów edukacji poprzez dopuszczenie ich do udziału w procesie przekształceń. Strategia etatystyczna reform przeobraziłaby się wówczas w strategię inicjowanej przez władze zmiany z wykorzystaniem demokratycznych mechanizmów lub jedynie demokratycznych procedur partycypowania w niej oddolnego ruchu przemian, jako dzieła społecznej transformacji.

Dramatyzm reform systemu edukacyjnego w Polsce sprowadzał się do starcia między dwiema formami ustrojowymi i dwiema różnymi praktykami demokracji. Z jednej strony ujawniał wśród elit politycznych i rządzących (MEN, ZNP, „Solidarność”) postrzeganie państwa jako dysponenta systemu oświatowego, gdzie wolność i twórczość edukacyjna pozostają przywilejem jedynie władców, którzy dysponują tym systemem jak prywatną własnością, oraz towarzyszącą temu ustrojowi praktykę demokracji pośredniej. W takim podejściu woła władcy dyktuje treść prawa, w tym również zakres swobód pedagogicznych przyznawanych i odbieranych nauczycielom, uczniom czy też ich rodzicom. Dzięki temu MEN – jako rządowy dysponent systemu oświatowego – przejmował wolność stanowienia praw, w tym również praw dotyczących reformowania oświaty, wymuszając posłuszeństwo wszystkich podmiotów edukacyjnych, nawet tych w sektorze oświaty niepublicznej, która stawała się krępowanym przez nakaz administracyjnej słuszności przedmiotem podległym władzy. Uznanie wyższości prawa stanowionego przez reprezentację społeczeństwa musiało podtrzymywać uprzedmiotowienie edukacji oraz nieliczenie się z prawem naturalnym, które leży u podstaw wszystkich nurtów współczesnej pedagogiki humanistycznej.

Z drugiej strony przeciwstawiano powyższej strukturze wciąż będącą *in statu nascendi* formę państwa gwarantującego praktykę demokracji bezpośredniej, która wynika z uznania zasady wyższości prawa naturalnego nad prawem stanowionym. Zatem bez względu na to, kto stanowi prawo w państwie, „(...) w swej twórczości prawodawczej pozostaje on ograniczony nakazami, jakie wyływają z praw naturalnych. Wolność, uznana za jedno z tych praw, nie jest dobrem, którego rozdawcą mogłoby być państwo, bo nie wyływa ona z jego woli, lecz z samej Natury”¹⁰. Ministerstwo Edukacji Narodowej nie dysponuje wolnością podmiotów edukacyjnych, gdyż ta wyływa z prawa naturalnego, powinno jednak zagwarantować pełną podmiotowość każdego uczestnika sfery oświatowej

¹⁰ J. Ekes, *Polska. Przyczyny słabości i podstawy nadziei*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 64.

w zakresie uczenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji. W ciągu tych prawie 20 lat przemian w warunkach gwałtownego wstrząsu otoczenia oświaty zabrakło strategii reform, określanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego mianem „planowej, pozytywnej zmiany kooperacyjnej wszystkich ze wszystkimi” (nauki z praktyką, administracji z nauką, praktyki z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władzy), ponad podziałami politycznymi – na rzecz budowania oświaty demokratycznej i humanistycznej”¹¹.

Nadal nie istnieją więzi pomiędzy wszystkimi stronami tego układu: nauczycielami, nadzorem pedagogicznym, rodzicami wraz z dziećmi (uczniami), Kościołem, związkowcami i politykami. Zabrakło wspólnoty politycznej w sprawach oświaty, którą można by rozumieć jako społeczną akceptację rozwiązywania problemów edukacyjnych na drodze niekonfrontacyjnej czy – jak to określa Michael Fullan – stosując politykę pozytywną, która ogniskuje się nie na negacji czy odgórnym wdrażaniu reform, ale na kilku ważnych priorytetach poprzez szczególnie dobre ich wdrażanie i trzymanie innych potencjalnych priorytetów zmiany w perspektywie¹². To, co dla jednych było opatrzone określeniem „tym lepiej”, dla innych, oceniane, oznaczało „tym gorzej”. Nie dokończyliśmy postulowanych w opozycji do systemu szkolnego PRL zmian oświatowych. Nie powstają wojewódzkie i powiatowe, miejskie i gminne rady oświatowe, nie powstają rady w szkolnictwie podstawowym, w gimnazjach i w szkołach ponadgimnazjalnych. Powołana dopiero w 2008 r. przez minister K. Hall Krajowa Rada Edukacji jest ciałem fasadowym, w żadnej mierze nieprzyczyniającym się do społecznej kontroli i wspomaganie władz resortu w stanowieniu polityki zorientowanej nie tylko na prawa rynku, ale także proces wychowywania zaangażowanych w demokrację obywateli.

Ustawa gwarantuje demokratyzację szkolnictwa, której nikt jednak nie chce przeprowadzić do końca, zadowolając się jej pozorami w postaci aktywizowania rad rodziców. To za mało, by polska szkoła mogła być środowiskiem wychowywania i kształcenia w demokracji – a nie tylko nauczania, jak będzie można się w niej realizować, kiedy już opuści się mury szkolne. Przed nami zatem długa droga do demokracji i do społeczeństwa obywatelskiego, której nie da się

¹¹ Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania IV” 1982, zeszyt 132.

¹² E. Potulicka, *Koncepcja teoretyczna zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] M. Cylkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań 2000, s. 155.

sensownie pokonać bez szkolnego „poligonu” czy swoistego rodzaju „laboratorium” do doświadczania tych procesów przez wszystkie podmioty edukacji publicznej i niepublicznej. Demokracji, podmiotowości i godności nikt jednak nie wniesie nam do szkół na ministerialnej czy legislatywnej „tacy”. Musimy się o nią sami zatroszczyć, by nie zaprzepaścić szansy, jaką stworzył ustawodawca u progu tworzącego się po 1989 r. państwa prawa i demokracji obywatelskiej. W tym miejscu dopiero zaczyna się projekt edukacji szanującej podmiotowość nauczyciela, ucznia i jego rodziców, a więc uspołecznionej edukacji na miarę XXI wieku.

Czy polska szkoła jest już „przystosowana” do działania w stanie niekończących się reform?

Polskie szkoły już od dwudziestu lat funkcjonują w stanie permanentnych reform systemowych i kulturowych. Nowe programy kształcenia oraz wychowania, czasem nie do końca sprawdzone rozwiązania organizacyjne, implementuje się w imię skądinąd słusznych postulatów i wymogów zmiany systemowej, modernizacji, integracji europejskiej czy też innowacyjnej gospodarki. Permanentny stan reformowania, jak przypuszczam, jeszcze niezałożony, z jednej strony może stymulować ciągłą gotowość do podnoszenia kwalifikacji i premiuje innowacyjność, z drugiej jednak strony trwałą mobilizacja i delegowanie reform mogą dla administracji szkolnej i nauczycieli stanowić stan przeciążenia i niepewności. W tej sytuacji równoległe obok działań wprost realizujących cele reform oraz wspierających rozwój edukacji, podejmuje się osobiste oraz zespołowe praktyki radzenia sobie nie tylko z tempem i intensywnością zmian, ale również z ich niespójnością i niestałością.

Przystosowanie do zmiany i zmienności

Dwadzieścia lat przystosowywania się do pracy w warunkach stałego reformowania się systemu edukacji pozwoliło nauczycielom eksperymentować i wypróbować wiele sposobów radzenia sobie z reformami. Wiele z tych sposobów utrwaliło się, wniknęły w kulturę organizacyjną szkoły, stały się elementem praktycznego mistrzostwa i efektywności pracy w szkole.

Praktyki przystosowania się do pracy w stanie niedokończonej reformy pozwoliły skutecznie wprowadzić w życie założone efekty (np. rozwój rynku wydawnictw edukacyjnych), inne przekształciły w formy iluzoryczne, pozorne, a nawet groteskowe (np. realizowana obecnie „karciana godzina” na pozorowanych zajęciach pozalekcyjnych). Tym sposobem zaprzepaszczają się potencjał rozwoju, ale równocześnie – paradoksalnie – bogactwo kamuflujących form uchroniło polską szkołę przed poważnymi konsekwencjami wielu politycznie wyrefinowanych lub

* Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

po prostu nieudolnych pomysłów, jakie pojawiały się również w ostatnich dwóch dekadach reform. W każdym bądź razie, niezależnie od tego, jak ocenimy kompetencje przystosowania się do reform, nie możemy ich pominąć w debacie o rozwoju polskiego systemu edukacji.

Nie stawiam tu sobie zadania pełnej systematyzacji i opisu praktyk przystosowywania się do edukacyjnej zmiany i zmienności. Zaprezentuję jedynie wybrane obserwacje dotyczące strategii przystosowawczych, zdomowionych w praktyce pracy nauczycieli, które wygaszają dyskusję wokół spraw ważkich dla kształcenia lub wprost unieważniają debatę wokół dylematów rozwojowych polskiego systemu edukacji.

Dyskusje te toczą się nadal w panelach eksperckich i (rzadziej) w mediach, jednak coraz słabiej zainteresowani są nimi sami nauczyciele – nawet komentarze w pokoju nauczycielskim są mniej burzliwe i angażujące. Decyzja o obniżeniu wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego przeszła w debacie publicznej niemal bez udziału nauczycieli. Nauczyciele takie debaty postrzegają jako *obce*, pomysły i postulaty jako *niepraktyczne*, zadania reformy jako *narzucane z zewnątrz*. Dlaczego?

Szkoła kreowana na papierze

Jedną z przyczyn jest instrumentalne zastąpienie kultury debaty w szkole i krytycznych badań edukacyjnych przez wprowadzenie licznych, jednak w treści powierzchownych sprawozdania, programy naprawcze, teczki z dokumentacją, w których dominuje swoista nowomowa, powielanie ogólnikowych zwrotów i wyrażań, w których liczy się – jak to wyraziła jedna z nauczycielek – *pedagogiczny bełkot* i *okrągłe słówka*. W szkołach przeprowadza się wiele badań ankietowych. Z większości dosłownie nic nie wynika, jednak można z nich wyprodukować sprawozdania z wykresami oraz tabelami, i to w praktyce bez metodologicznego przygotowania. Tematyka tych wewnątrzszkolnych badań odzwierciedla bardziej mody na pewne tematy, ich stereotypiczne uproszczenia, aniżeli troskę o zrozumienie sytuacji uczniów. Tak przeszła przez szkoły fala ankiet o narkotykach, potem o agresji i przemocy, a wreszcie o poczuciu bezpieczeństwa.

Polska szkoła ma dwa oblicza: jedno zapisane w licznych dokumentach, drugie doświadczane codziennie przez uczniów i nauczycieli. Problem jednak tkwi w tym, że te światy istnieją równolegle, czasem zupełnie niezależnie od siebie. Rozwiązywanie problemów to nie to samo, co zapisywanie papieru, jednak nauczyciele wolą „na wszelki wypadek” asekurować się wpisami i sprawozdaniami.

Szkoła wyizolowana

W dyskursie na temat „szkoły w dokumentach” wypracowano również sprawdzone strategie uwierzytelniania zawartego tam obrazu rzeczywistości. Jedną z tych strategii jest wyizolowanie i zamknięcie perspektywy analizy do ram (budynku) szkoły. W tym dyskursie najważniejsze jest wykazanie, że problemy nie zdarzają się na terenie szkoły. Te, których źródło identyfikowane jest poza szkołą (dom, środowisko, media), nie noszą w sobie wezwania do podjęcia działania. W szkole wystarczy rozwiązywanie wewnątrzszkolnych problemów, a nawet więcej: w obrębie szkoły wyznacza się linie demarkacyjne, poza które nie wchodzi poczucie odpowiedzialności („to nie moja klasa”, „na mojej lekcji to się nie zdarza”, „to zadanie pedagoga”, „to wyznaczmy nowego koordynatora”). Budowanie ustalonego ładu zasad i celów, ograniczonych do wydzielonych zakresów obowiązków służbowych, zamyka szkołę na kulturę współodpowiedzialności za rozwój edukacji w kierunku społeczeństwa obywatelskiego. Niejednokrotnie w naszych badaniach terenowych obserwowaliśmy szkoły z zewnątrz zniszczone i pomalowane graffiti, wewnątrz – sterylne, strzeżone i monitorowane, zamknięte przed otaczającym środowiskiem. W organizacyjnie wydzielonym świecie szkoły można *opanować klasę* (zwrot często używany przez nauczycieli) i realizować program, minimalizując zakłócenia związane z deficytami edukacyjnymi uczniów przychodzących do szkoły, nie zważając na rzeczywiste losy (przyszłych) absolwentów. Żadne „prawdziwe” życie nie musi weryfikować szkoły, jeśli tylko sprawnie funkcjonuje jako instytucja.

Dualizm pracy rutynowej i projektów (unijnych)

Wskazać można na jeszcze jedną strategię przystosowania się do nowych realiów zarządzania zmianą w edukacji, związaną z realizacją zadań edukacyjnych w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej. Strategia ta polega na przyjęciu w szkole dwóch systemów działań, realizowanych przez tych samych nauczycieli, nierzadko z tymi samymi uczniami. W ramach „zwykłych” lekcji w licznych klasach, opartych na tradycyjnych metodach przekazu wiedzy, funkcjonuje niedoinwestowana edukacja masowa, a potem, poza tym zwykłym trybem, realizowane są zadania za znacznie większe pieniądze, w znacznie wyższym standardzie. Są to często porównywalne zadania: lekcje języków obcych, zajęcia pozalekcyjne, wycieczki, jednak – chociażby tylko z formalnych przyczyn związanych z procedurami rozliczania projektów – nauczyciele poświęcają im specjalną uwagę. Ten dualizm uwidacznia przykład szkoły, w której do południa odbywały się lekcje języka angielskiego w dużych klasach, zaś po południu ci

sami nauczyciele proponowali w ramach projektu efektywnie prowadzoną naukę tego samego języka w małych grupach (za znacznie wyższe wynagrodzenia). Nie wszyscy uczniowie chcieli „dublować” zajęcia. Po roku, po zakończeniu projektu, nauka języka odbywa się nadal w „starym” stylu.

Rankingi zamiast badań edukacyjnych

Osobną kwestią do rozważenia jest pytanie, dlaczego niewiele jeszcze wiemy o toksycznych strategiach pozornej tylko zmiany w edukacji. Być może z powodu przedawkowania leku, który miał poprawić poziom jakości pracy szkół i pomóc w lepszym zarządzaniu zmianą. Tym lekiem były (i są nadal) egzaminy zewnętrzne, które miały dać zobiektywizowaną informację zwrotną o pracy szkoły, umożliwiającą porównywanie placówek o różnicowanej wielkości i położeniu. Jednak w sytuacji arbitralności oceny szkoły za pomocą wskaźników egzaminów zewnętrznych, pracę dydaktyczną organizuje się „pod egzaminy”, a nawet egzaminy podporządkowuje się pod efekt wytworzenia oczekiwanego rozkładu ocen, jak to mogliśmy zaobserwować na przykładzie egzaminu maturalnego z matematyki, przygotowanego na tak niskim poziomie, by uniknąć sytuacji, w której tylko nieliczna część uczniów zdaje egzamin. Ważne, by powstał ranking, jednoznacznie różnicujący szkoły.

W prostszej wersji porównuje się średnie wyników uzyskanych w szkole z egzaminów zewnętrznych. W bardziej atrakcyjnej formie lokalne gazety publikują rankingi szkół, w których oprócz zdawalności egzaminów zewnętrznych uwzględnia się warunki lokalowe, liczbę zajęć pozalekcyjnych i inne łatwo sprawdzalne kryteria oceny. Rankingi te jednak nie oferują pogłębionej analizy lokalnych uwarunkowań, nie identyfikują potencjału lub barier rozwoju (konkretnego zespołu nauczycieli, uczniów, społeczności lokalnej). Rankingi szkół zastąpiły rzetelne badania edukacyjne.

Powierzchnowa adaptacja idei edukacyjnych

Brak krytycznych badań edukacyjnych, których nie zastąpią zinstrumentalizowane badania na zamówienie, realizowane w celu potwierdzenia słuszności wprowadzanych przez zlecniodawcę procedur i programów, pozwala dość dobrze rozwijać się w polskich szkołach jeszcze jednej strategii pozornej realizacji reform. Jest to metoda skojarzeniowej i powierzchownej adaptacji kategorii importowanych z zagranicznych systemów edukacji lub też innych dziedzin życia społecznego. W edukacji funkcjonuje wiele takich zapożyczonych kategorii, przyjętych „na wycucie”, pospiesznie, bez wglębenia się w oryginalne

konteksty teoretyczne, bez dyskusji o odmienności lub specyfice polskich uwarunkowań organizacyjnych i kulturowych. Takimi kategoriami są – dla przykładu – *zarządzanie jakością*, *ocenianie formatywne*, *indywidualizacja*, a w ostatnich latach: *ewaluacja*. Nazbyt często te pospieszne mody kończą się przyjęciem nowej frazeologii dla niezmienionych praktyk edukacyjnych, serią marnych szkoleń zakończonych dyplomami i certyfikatami, które przyjmuje się jako potwierdzenie już „dokonanej” zmiany jakości pracy szkoły.

Szkoła potrzebuje poważnej zmiany

W przedstawionym tekście opisałem kilka problematycznych „osiągnięć” przedłużającej się i po części niespójnej reformy systemu edukacji. Nie znaczy to, że nie dostrzegam udanych rozwiązań i niezłych efektów. Mógłbym przywołać tu wiele przykładów dobrych praktyk oraz opisać ciekawe, acz niszowe zmiany w funkcjonowaniu systemu edukacji (jak chociażby realizowane w dolnośląskich szkołach idee indywidualizacji i budowania relacji wychowawczych poprzez tutoring). Chcę przede wszystkim jednak zwrócić uwagę na wyczerpujący się potencjał gotowości do rzeczywistego zaangażowania się i identyfikacji ze zmianami projektowanymi i dyskutowanymi – nawet z najlepszymi intencjami i kompetencjami – poza samymi zainteresowanymi – nauczycielami i dyrektorami szkół. Nauczyciele zniosą kolejną reformę, następne zobowiązania, chociażby nowe rozporządzenie o sprawowaniu nadzoru pedagogicznego łączonego z „ewaluacją” wewnątrzszkolną (niestety to kolejny przykład pobieżnej adaptacji idei ewaluacji partycypacyjnej, tym razem opacznie mylonej z monitoringiem i kontrolą). Tę – nie przesądzając, na ile trwałą – właściwość przystosowywania się do zmiany i zmienności należy potraktować poważnie, a z całą pewnością nie zbywać jako złośliwości lub pozornego problemu.

Problem należy potraktować tak poważnie, jak pewien nauczyciel jednej z dolnośląskich szkół, który jako tutor uzdolnionego ucznia, postawił pytanie w gronie pedagogicznym, jak jako szkoła możemy wesprzeć tego konkretnego ucznia. W odpowiedzi usłyszał, że w szkole jest wiele kółek i zajęć pozalekcyjnych, że są liczne konkursy, którymi szkoła może się pochwalić. „No tak – dopowiedział – ale wiecie, jakie one są *tak naprawdę*, a mój uczeń potrzebuje pasji, która by go *rzeczywiście* pochłonęła i pozwoliła mu się *poważnie* rozwinąć”.

Dlaczego szkoła **działa** tak, jak **działa**?

Zawsze jacyś Eskimosi wymyślą dla Murzynów z Afryki instrukcję zachowania się w trakcie upałów.

Stanisław Jerzy Lec

Zdecydowana większość wypowiadających się publicznie o polskim systemie edukacji naukowców, polityków i dziennikarzy (niestety, niezwykle rzadko można spotkać wypowiedzi nauczycieli) zdaje się sądzić, że funkcjonowanie szkół jest li tylko kwestią stanu świadomości ich dyrektorów i nauczycieli. Jeśli im tylko uświadomić, że warto zadbać o różne istotne elementy funkcjonowania szkoły, jeśli jeszcze podpowiedzieć na szkoleniach, jak to robić, albo zawstydić, że czegoś nie robią, to oni wręcz rzucą się wprowadzać nowe i atrakcyjne pomysły w życie. Dowodzi to dość powierzchownego rozpoznania przyczyn, dla których nasza szkoła jest taka, jaka jest.

Tak się niestety składa, że funkcjonowanie instytucji, nie tylko szkół, w niewielkim stopniu zależy od świadomości ich pracowników. Decydują o nim mechanizmy społeczno-organizacyjne, mechanizmy i jeszcze raz mechanizmy! Decydują też zasoby posiadane przez szkołę – przede wszystkim czas w dyspozycji jej pracowników i dyrekcji. Bez rozpoznania tych mechanizmów oraz ich efektywnej zmiany polska szkoła swojego funkcjonowania nie poprawi w skali kraju, a dobre szkoły będą dziełem niewielkiej grupki hobbystów. Żadna wizja edukacji i jej celów, choćby najbardziej atrakcyjna w odbiorze, nie ma szans na efektywną realizację przy użyciu sprzecznych z nią narzędzi. Można sobie, na przykład, założyć, że szkoła ma wychować absolwenta kreatywnego, przedsiębiorczego, zdolnego do współpracy w grupie i odpowiedzialnego, a na dodatek patriotę. Można nawet uzasadnić, że jest to decydujące dla losów Polski. Niestety, takiego ucznia nie wychowa szkoła i nauczyciel funkcjonujący w skrajnie scentralizowanym systemie opartym na przymusie, strachu i drobiazgowej biurokratycznej kontroli (a taki jest, śmiem twierdzić, nadal polski system edukacyjny, ewoluując przy tym jeszcze bardziej w zarysowanym kierunku).

* nauczyciel w XXXIII Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Warszawie

W każdej instytucji metody kierowania stosowane wyżej muszą się przenosić automatycznie w dół. Nie wychowa się ucznia, wydając liczne instrukcje nakazujące takie wychowanie czy wprowadzając przedmioty o odpowiednich nazwach (np. kreatywność, przedsiębiorczość, etyka odpowiedzialności czy wychowanie patriotyczne), albo dokonując kolejnych zmian na liście lektur. Uczniów bowiem kształtują nie teoretyczne wykłady i pouczenia, a praktyka funkcjonowania ich szkół.

Poniżej przedstawiam (przykładowo, ze względu na ograniczone ramy tego tekstu) kilka mechanizmów powodujących, że nasza edukacja działa tak, jak działa, niezależnie od stanu świadomości nauczycieli i dyrektorów szkół oraz kolejnych pojawiających się wizji lepszej edukacji. Każdy mechanizm starałem się egzemplifikować, by ułatwić zrozumienie tekstu przez osoby niemające obecnie bezpośredniego kontaktu z polską edukacją.

Przymus

Polski uczeń, w przeciwieństwie do swoich kolegów w krajach rozwiniętych, nie ma nawet po ukończeniu gimnazjum prawie żadnego wpływu na to, czego i na jakim poziomie się uczy. Ponad piętnaście obowiązkowych przedmiotów upchniętych w niecałe trzy lata powoduje, że nauczane są one w śladowych wymiarach jednej godziny lub dwóch godzin tygodniowo. Co za tym idzie, odbywa się to naskórkowo, pamięciowo i po łebkach, niezależnie od woli nauczycieli. Jednocześnie większość przedmiotów nie ma żadnego związku z zainteresowaniami i planami życiowymi uczniów. Reforma minister Hall niewiele zmienia w kwestii czasu oraz liczby przedmiotów, poza pewnymi przestawieniami czasowymi w ramach liceum. Jedyna rzecz, na jaką uczeń ma wpływ, też zresztą w ograniczonym zakresie, to wybór dwóch lub trzech przedmiotów nauczanych na tzw. poziomie rozszerzonym, czyli w nieco szerszym zakresie oraz w wymiarze sięgającym (czasem!) aż trzech godzin lekcyjnych tygodniowo.

Na dodatek nasz system szkolny zakłada nie tyle przygotowanie uczniów do czegoś, co z przyjemnością i pożytkiem będą robili w przyszłości (np. czytania książek), co wduszenie w nich wiedzy, która 99,999% z nich do niczego nie będzie potrzebna (np. jaka jest treść pewnej liczby utworów literackich i co mają o nich do powiedzenia literaturoznawcy). Co więcej, w przeciwieństwie do krajów rozwiniętych organizacja polskiej szkoły jest taka, że grupuje się w jednej klasie osoby zdające np. egzamin maturalny z danego przedmiotu i osoby nim niezainteresowane. Stwarza to konieczność nauczycielskiej ekwilibrystyki w celu pogodzenia sprzecznych interesów obu grup.

Z niewolnika nie ma robotnika, jak powiada znane przysłowie. Tymczasem nawet pod zaborami i w II RP, gdy matura była czymś bardziej elitarnym od dzisiejszego doktoratu, a wiedzy naukowej było nieporównywalnie mniej, uczeń mógł sobie wybrać profil szkoły (klasyczna, humanistyczna, realna etc.). Trudno liczyć na entuzjastyczną naukę kilkunastu przedmiotów naraz, trudno liczyć na indywidualne podejście nauczyciela, który uczy kilkuset uczniów i ma na każdego z nich efektywnie aż jedną minutę czy też dwie czasu lekcyjnego tygodniowo. Bez istotnego wpływu ucznia na to, jakich przedmiotów i na jakim poziomie się uczy, bez drastycznej redukcji liczby przedmiotów, których uczy się dany uczeń, trudno o atrakcyjność nauki i partnerskie relacje (takie jak np. trener-zawodnik czy mistrz-uczeń) w osiąganiu wspólnych celów (rozwoju ucznia) przez ucznia i nauczyciela. W krajach rozwiniętych uczniowie, chodząc do jednej szkoły, mają zdecydowanie większe możliwości wyboru (choć często ograniczone pewnym kluczem) zarówno przedmiotów, jak i ich poziomu. Daje to realne, a nie tylko deklaratywne, szanse na indywidualizację procesu nauczania oraz jego dostosowania do potrzeb, możliwości i aspiracji danego ucznia.

Biurokracja

W obecnej polskiej szkole liczy się przede wszystkim perfekcyjna dokumentacja. Na jej możliwie pełną kontrolę nastawione jest praktycznie całe funkcjonowanie aparatu zarządzającego oświatą. W najbliższym czasie zyska on potężnego sojusznika w postaci, skądinąd bardzo użytecznej, dokumentacji elektronicznej. Z jednej strony, owa dokumentacja, w przeciwieństwie do papierowej, pojemność ma praktycznie nieskończoną, mnożyć się więc będą kolejne „tabelki” do wypełnienia, wprowadzenie których korci każdego prawie decydenta... Z drugiej strony, różni zewnętrzni nadzorcy będą mogli tę dokumentację kontrolować przez Internet, nie ruszając się już nawet zza biurka. Wreszcie, same dyrekcje szkół zyskają gigantyczny bodziec, ale i potężne narzędzie kontroli nad tym, aby owa dokumentacja była do perfekcji zgodna ze wszystkimi możliwymi przepisami, zaleceniami, programami, procedurami...

Cała energia i nauczycieli, i kadry kierowniczej skupi się w jeszcze (sic!) większym stopniu, co niektórym może się wydać już dziś niewiarygodne, na tym wirtualnym świecie! Dla urzędników liczy się bowiem to, co się daje zapisać – tematy, stopnie, frekwencja, a nie realny świat stojący za tymi zapisami. Z wystawiania ocen szkolnych, które na całym świecie mają charakter informacyjny, stworzono procedurę przypominającą wydawanie decyzji administracyjnej, z rozbudowanymi procedurami odwoławczymi (słusznymi, oczywiście,

w szczególnym przypadku drugoroczności). W efekcie można się odwoływać np. od czwórki z wychowania fizycznego w I semestrze klasy II gimnazjum, za to – paradoksalnie – nie można od życiowo ważnych ocen na maturze czy egzaminie gimnazjalnym. W efekcie, zamiast na procesie poznawania i nauce, skupiono uwagę ucznia na ocenach. Tymczasem efektywna szkoła to kontakt człowieka z człowiekiem, a nie miejsce produkcji dokumentacji czy kontaktu urzędnika z petentem według rozbudowanych procedur. Ważny jest nie fakt, odnotowany, odbycia lekcji, rozmowy z rodzicem czy uczniem etc., tylko ich skutki dla funkcjonowania zainteresowanych stron.

W trakcie IV Kongresu Obywatelskiego miałem okazję, podczas edukacyjnego panelu, wysłuchać z ust minister Hall o wizji szkoły, jaką tworzą wprowadzane przez nią reformy. Wizja ta była pociągająca. Zanim jednak minister Hall zabrała głos w trakcie ogólnej dyskusji, wypowiedziała się pewna gimnazjalna nauczycielka chemii i fizyki. Miała ona drobne z pozoru doświadczenie z nową podstawą programową. Chciała otóż skorzystać z odbywającego się w Warszawie we wrześniu Festiwalu Nauki i zaprowadzić na którąś z licznych festiwalowych imprez swoje klasy pierwsze. No i nie mogła – dzięki zapisom nowej podstawy programowej powinna zrealizować ileś tam ponumerowanych zagadnień, poświęcając im ustaloną liczbę lekcji, co musi zostać odnotowane w dokumentacji. Przełożeni owej nauczycielki uznali, że wyjścia na Festiwal Nauki, choć generalnie bardzo pożytecznego dla rozwoju uczniów, nie da się w owe zapisy podstawy programowej wtłoczyć. Nie bardzo bowiem wiadomo, do czego je przypisać. Pani minister wytłumaczyła, że jej w nowej podstawie programowej nie o to szło, a odwiedziny Festiwalu Nauki są jak najbardziej w porządku.

Chyba nikt, łącznie z minister Hall, większej uwagi na ten incydent nie zwrócił, a przecież kłopot owej nauczycielki to kapitalny problem wszystkich reform edukacyjnych w Polsce. Reformatorzy mają jakąś wizję, którą głoszą, która im się podoba i która, generalnie, jest wspiana. Diabeł, niestety, tkwi w szczegółach. Wizję trzeba przełożyć na przepisy i mechanizmy, a te mogą powodować skutki zupełnie odmienne od założonych. Dyrektor czy wizytator rzadko ma przed sobą ministra czy choćby jego zastępcę. On ma przed sobą przepisy ustanowione przez tegoż ministra oraz taką czy inną dotychczasową praktykę funkcjonowania instytucji, w której pracuje. Wie, że rozliczą go formalnie z realizacji przepisu, a nie wizji ministra poznanych osobiście czy za pośrednictwem mediów. Będzie więc działał tak, by nie „dostać po głowie”.

Swoistego sygnału dostarczyła tu i minister Hall. Gdy panowie Legutko (minister i szef Centralnej Komisji Egzaminacyjnej) postanowili formą egzaminu gimnazjalnego wymusić czytelnictwo konkretnych lektur, okazało się, już za minister Hall, że w niektórych szkołach akurat tych dwóch książek nie „przerobiono”. Oczywiście, absurdalny był sam pomysł egzekwowania dobrej znajomości ich treści parę lat po lekturze. Zamiast głośno powiedzieć, że egzamin nie powinien stawiać takich celów, MEN wysłało wizytatorów do sprawdzania w dziennikach zapisów o realizacji lektur. Ci dyrektorzy, którzy nie uwzględniają takich sygnałów, bardzo szybko sami eliminują się z gry. Podobne zjawisko można było zaobserwować przy poprzedniej reformie. W efekcie medialne, reformatorskie wizje ministrów nie są zbyt istotne – liczą się stworzone przez nich przepisy i mechanizmy. To one zostają i działają nawet długo po odejściu danego ministra, i to im trzeba się szczególnie uważnie przyglądać podczas kolejnych reform.

Bardzo możliwe, że wizytatorzy będą przeszkoleni oraz pouczeni, iż Festiwal Nauki jest w porządku i coś podobnego pojawi się też na stronie MEN. Tyle że ani na szkoleniu, ani na stronie ministerstwa nie da się enumeratywnie wyliczyć wszystkich takich przypadków. Poza tym, dla wizytatora czy dyrektora bezpieczniej jest (klasyczny mechanizm biurokratyczny) kwestionować wszystko, co wykracza poza wąską sztapkę, czyli „realizację” w klasie kolejnych tematów. Jeśli „góra” nakaze czy zaleci puścić, to oni się podporządkują, ale mało komu będzie się chciało z bezpośrednią władzą „boksować” i pokazywać, że ona nie ma racji. Zwłaszcza że władza bywa pamiętliwa...

Z przykrością muszę stwierdzić, że polska edukacja jedynie przez pierwszych dziesięć lat po roku 89, na fali wyzwolonej energii, zapału i powstałych możliwości, była otwarta na unowocześniające ją i zwiększające jej humanistyczny charakter twórcze innowacje, a także wykorzystanie doświadczeń zagranicznych. Od reformy Handkego została zdominowana przez biurokratyczny sposób myślenia, wartości oraz sposób kierowania. Zaczął się trwający nadal marsz wstecz – ku najgorszym wzorcom szkoły PRL, ku szkole przymusu, biurokratycznych pozorów, kultu paragrafu, papierka, podpisu i pieczętki, szkole, w której wszystko, co nieuregulowane (przepisami) jest zabronione. Zniknęła gdzieś lub zamieniła się w pozór autonomia szkoły i nauczyciela. Nawet udane i uznane w świecie innowacje w rodzaju klas z międzynarodową maturą czy dwujęzyczność próbuje się wtłoczyć w prokrustowe łożo polskiej oświatowej biurokracji lub zlikwidować. Szkoda, że w myśleniu o polskiej edukacji (i w naszym spotkaniu) nie biorą udziału specjaliści od organizacji i zarządzania w wielkich strukturach oraz od ich patologii.

BHP

Praktycznie wszystkie aktywne i ciekawe formy prowadzenia zajęć, a już szczególnie projekty, zakładają, że część uczniowskich działań będzie się odbywała samodzielnie, w grupach, często poza terenem szkoły, bez bezpośredniego (osobistego!) nadzoru nauczyciela. Choćby po to, by takie umiejętności samodzielnego działania w grupie wyrobić. Tymczasem w całej Polsce na obowiązkowych kursach BHP setki tysięcy nauczycieli są uczone, że nie ma nic gorszego, niż nawet na chwilę spuścić oko z wychowanków, choćby byli już gimnazjalistami czy licealistami, a do szkoły i ze szkoły jeździli samodzielnie (!) godzinami przez milionowe miasto. Zetknąłem się już nieraz na basenie z paniami nauczycielkami, które na polecenie dyrekcji szkoły koniecznie musiały przejść razem z podopiecznymi chłopcami przez męską rozbieralnię i prysznic (szkoła wynajmowała tylko połowę basenu). Co więcej – na tych kursach BHP uczy się też, że jeśli np. twoi nastoletni wychowankowie na wycieczce zechcą sobie pograć w siatkówkę, a ty nawet przy tym będziesz, nie będąc nauczycielem wychowania fizycznego, to i tak odpowiadasz za skutki zawsze możliwych, nieszczęśliwych wypadków. Odpowiadasz, bo nie masz stosownych uprawnień do prowadzenia podobnych zajęć... Dobrą ilustracją i przestrożą jest tu słynna sprawa Ani – samobójczyni z Gdańska, a dokładnie jej nauczycielki. Na polecenie dyrektora (!) zostawiła na część lekcji klasę niemających dzieci przecież, ale czternastolatków, by zająć się bodajże przygotowaniem apelu (a więc nie piciem kawy!). Komisja Dyscyplinarna przy kuratorze wymierzyła jej karę tylko o oczko niższą od usunięcia z zawodu.

Jest taka, skądinąd dość atrakcyjna i kształcąca, forma zajęć z WOS, zwana zwiadem społecznym. Uczniowie (czy harcerze – u nich ona też występuje) udają się grupami (czy zastępami), po uprzednim przygotowaniu, do wybranych instytucji i miejsc, by z różnych stron spojrzeć na jakiś społeczny problem, a następnie wymienić się swoimi obserwacjami z pozostałymi. Oczywiście nauczyciel może wspomagać fazę przygotowania i podsumowania, ale zwiadu grupy dokonują, o zgrozo, same... Skądinąd taka forma pracy jest dla uczestników bardzo rozwijającym doświadczeniem. Tylko jak ich tu samych puścić, jeszcze się któryś siedemnastolatek poślizgnie na skórcie od banana – i kto będzie odpowiedzialny?

W atmosferze, w której optymalne z punktu widzenia bezpieczeństwa nauczyciela byłoby ubranie jego podopiecznych w kaftany bezpieczeństwa na czas pobytu w szkole, a praktycznie nawet wkręcenie żarówki wymaga odpowiednich, poświadczonych i zdobytych na szkoleniu uprawnień, trudno oczekiwać masowości

wszelkich interesujących, więc nieszablonowych, działań, które nauczycielskie ryzyko odpowiedzialności czy choćby oskarżeń i śledztw znacznie zwiększają. Trudno też wykorzystywać inne, akurat dostępne zasoby, jak dodatkowe umiejętności i zainteresowania nauczyciela, wolontariuszy czy też pozaszkolne imprezy. Można np. namówić, co ważne na wsi, rodziców do choćby pomalowania klasy czy podobnych czynności, ale albo trzeba by z nimi spisać umowy i ich ubezpieczyć, albo odpowiadać, gdy któremuś coś się przypadkiem stanie. Podobnie z angażowaniem rodziców do pomocy w działaniach opiekuńczych. Sami rodzice zresztą, mimo pozornych gestów kolejnych ministrów, na szkołę swoich dzieci wpływu nie mają żadnego, co oddziałuje na ich chęć pomocy. A gdyby tak ogólne zebranie rodziców musiało większością głosów przyjmować przydział klas i obowiązków poszczególnym nauczycielom?

Kraje cywilizowane sobie z takimi sprawami radzą, my nie chcemy ich nawet dostrzec. W USA, na przykład, „pan stopek” zatrzymujący samochody pod szkołą, by dzieci mogły przejść, to zadowolony z tego, co robi dla lokalnej społeczności i dla wnuczki, emeryt (pewnie z prawem jazdy). W Polsce to etatowy pracownik po obowiązkowym kursie za półtora tysiąca złotych.

Motywacja

Według badań naukowców nawet krowa zwiększa wydajność mleka, gdy się do niej mówi po imieniu. Znając zwierzęta, równie mocno zależy to od tego, kto i jak owo imię wymawia. Dzieci i młodzież są o niebo wrażliwsi od krów, więc bezbłędnie odróżniają, z jakim nastawieniem i z jakich pobudek nauczyciele i wychowawcy podejmuje z nimi takie czy inne działania. Toteż we wszystkich zawodach związanych z pomaganiem (a do takich należy zawód nauczyciela) najistotniejsza dla efektów (lub ich braku) jest wewnętrzna motywacja i przekonanie o sensie i słuszności tego, co się robi! Nauczyciele i uczniowie realizujący jakiś projekt z wewnętrznej potrzeby, bawiący się nim i zawartymi w nim możliwościami tworzenia i zostawiania swojego śladu w świecie, wyniosą z niego zupełnie coś innego, niż odwalający nakazaną pańszczyznę, by ją „udokumentować” (to ważne, wręcz kluczowe słowo dla efektywności reform edukacyjnych ostatniego dziesięciolecia).

Nie wszyscy to niestety rozumieją – oto w wywiadzie dla „GW” z red. Szackim prof. Czapiński postuluje ministerialny przymus grupowych form zajęć. Cóż za problem – parę plakatów według instrukcji i pod kontrolą nauczyciela, kilka zdjęć uśmiechniętych (na polecenie pedagoga) buź i grupowe działania mamy dla

wizytacji udokumentowane... Akurat polskie doświadczenie jest bardzo obfite – wszelkie próby przerabiania „zwykłych zjadaczy chleba” w „anioły” przy pomocy sprzecznych z tą „anielskością” narzędzi (czyli przymusu i manipulacji) kończą się zawsze skutkami przeciwnymi do zamierzonych.

Stanisław Lem poświęcił przynajmniej kilkanaście swoich kpiarskich utworów podobnym pomysłom. Szczególnie polecam „Altruizynę”. To miał być środek uwrażliwiający na cierpienie innych istot w bliskim otoczeniu. Potraktowany nim miał sam odczuwać ich ból, co – w założeniu – powinno spowodować erupcję chęci niesienia im pomocy. W rzeczywistości jednak kamieniami odganiało wszystkich cierpiących byle dalej od siebie (efekt małaś, gdy zwiększała się odległość).

Nasz system edukacyjny jest obecnie jak nigdy dotąd (w stopniu niespotykanym nawet w PRL) nastawiony na drobiazgową, biurokratyczną kontrolę oraz wymuszanie od szkoły i nauczycieli już nawet nie działań, a ich odzwierciedlenia w dokumentacji. Reforma minister Hall w zakresie oceny szkół, pozostając w kręgu biurokratycznych instrumentów oddziaływania na szkoły i nauczycieli, a nawet zwielokrotniając ich rangę, niczego tu nie poprawi, a raczej wręcz przeciwnie. Bo instrumenty są stare, choć pod nowymi nazwami! Wizytator będzie się teraz nazywał ewaluatorem, a rozszerzona instrukcja dla niego – standardami. W oparciu o tę instrukcję i tak oceni szkołę, „odptaszkując w tabelce” (widząc i nie widząc tego, co zechce) jak do tej pory – zgodnie ze swoimi gustami oraz interesami, czyli rzeczywistymi czy domniemanymi preferencjami szefa lub szefów. Kto i jak udowodni, że był nieobiektywny? Sama zaś instrukcja (przepraszam – standardy) – próba zadekretowania w szczegółach wizji pożądanej szkoły (minister wyręcza tu nauczycieli i dyrektora!) – jest znakomitym przepisem na edukacyjne potiomkinowskie wioski: trzeba mieć prawie autentyczny samorząd, prawie autentyczną radę rodziców etc. To „prawie” w wychowaniu czyni jednak wielką różnicę...

Najbardziej efektywni wychowawczo i dydaktycznie są nauczyciele, którzy w swej pracy kierują się swoimi potrzebami najwyższych kategorii, przede wszystkim samorealizacyjnymi, korzystając z piramidy Masłowa. Tymczasem administratorzy oświaty praktycznie nie używają w stosunku do nauczycieli bodźców pozytywnych (niekoniecznie finansowych!), a jedynie negatywnych (straszenie, drobiazgowość formalna kontrola, kary). Odwołują się więc do niskich potrzeb poczucia bezpieczeństwa i przetrwania. W praktyce oznacza to traktowanie

nauczycieli jako leniwych wyrobników, a nie ludzi, którym też chodzi o dobro uczniów. Dominuje podejście jak z carskiej definicji dyscypliny: „Ja jestem szefem – ty jesteś głupi, ty jesteś szefem – ja jestem głupi”.

Uczeń zdolny

Niezwykłą rolę w światowej rywalizacji odgrywa przygotowanie kadr o najwyższych kwalifikacjach oraz sposób wykorzystania talentów młodzieży o wybitnych uzdolnieniach. Zwraca na to dobitnie uwagę Strategia Lizbońska UE, zalecając traktowanie szczególnych potrzeb tych uczniów przynajmniej tak jak potrzeb niepełnosprawnych. W Polsce zwykło się uważać (co wyrażono np. w raporcie „Polska 2030”), że nie mamy z tym problemu. Dowodem mają być sukcesy polskich licealistów w międzynarodowych olimpiadach przedmiotowych. Otóż my te sukcesy, coraz mniejsze zresztą, tylko miewamy i są one na poziomie krajów o wiele od Polski mniejszych, a często i biedniejszych, jak Węgry czy Białoruś. Co więcej – ich źródłem nie jest jakiś polski system wspierania uzdolnień. Jest nim hobbystyczna działalność liczącej w sumie grubo poniżej setki grupki nauczycieli i – czasem – dyrektorów szkół. Na dodatek ta malejąca grupka jest w zdecydowanej większości w wieku emerytalnym bądź tuż przed nim i nawet nie ma komu przekazać swoich materiałów i doświadczeń, bo następców nie widać.

Rok temu dyrektor CKE publicznie, w dobrej wierze, ostrzegał w mediach maturzystów, by na egzaminie za dużo nie myśleli – w domyśle, by nie byli zbyt oryginalni i dociekliwi, starali się myśleć kluczem, szablonem i stereotypem. Przy takiej jakości merytorycznej i organizacyjnej egzaminów zewnętrznych w Polsce, nauczyciel wyrządza wręcz zdolniejszemu uczniowi krzywdę, ucząc go tak skądinąd pożądanym umiejętnościom jak dociekliwość, samodzielność myślenia, kreatywność. Bo ten polski uczeń zapłaci za to na naszym egzaminie zewnętrznym.

Nie jest to wina egzaminów zewnętrznych jako takich. Pracując szesnaście lat w programie międzynarodowej matury, wiem, że mogą one mieć zupełnie inną jakość zarówno merytoryczną (mierzyć to, co chcemy), jak i organizacyjną. Nie zafałszują tego problemu olimpiady przedmiotowe – liczba zwolnionych z matur z danego przedmiotu laureatów i finalistów wynosi około stu przy populacji na poziomie kilkuset tysięcy. W krajach rozwiniętych w przypadku masowych przedmiotów obowiązkowych na egzaminach, takich jak matematyka, powszechny poziom jej znajomości nie jest wysoki, co zresztą coraz łatwiej nadrobić narzędziami elektronicznymi. Za to te 3–5% populacji (w Polsce to kilkanaście tysięcy uczniów), które ma odpowiednie zdolności i chęci, a matematykę będzie

wykorzystywać świadomie jako narzędzie pracy i język (głównie w nauce, technice i ekonomii), może ją poznawać w poszerzonym zakresie i zdawać egzaminy z całek, macierzy, liczb zespolonych, równań różniczkowych etc. Wcześniej, często już na poziomie naszej szkoły podstawowej, osoby te trafiają do specjalnych klas i grup. Dla takiej liczby uczniów można zorganizować egzaminy odpowiednio precyzyjnie oceniające ich wysokie umiejętności.

Trudno tu mieć nadzieję na środki unijne – zdecydowana większość programów, podobnie jak i w całej edukacji, nie ma wbudowanych żadnych mechanizmów projakościowych. Ich głównym celem jest możliwość formalnie zgodnej z procedurami wypłaty środków organizatorom i wykonawcom. Uczeń zdolny czy inne hasła są tu tylko nośnymi i słusznymi hasłami właśnie.

Dyrektorzy

Kluczową rolę w funkcjonowaniu systemu edukacji odgrywa kadra kierownicza, przede wszystkim dyrektorzy szkół. Niestety, licząca dwadzieścia lat konkursowa procedura ich wyłaniania jest w obecnym kształcie całkowicie dysfunkcyjna. Dyrektora wybiera bowiem w głosowaniu tajnym (!) grono osób, przede wszystkim urzędników kuratorium i organu prowadzącego, którzy z daną szkołą stykają się po raz pierwszy i ostatni w życiu, a więc nie oni będą ponosili skutki swej decyzji. Tajność głosowania powoduje, że nikt nie jest za dokonany wybór odpowiedzialny. Rodzi to możliwość różnych patologii – od ustawiania konkursu do korupcji. Co więcej, procedura zakłada rozmowę z kandydatami o przedstawionej koncepcji pracy szkoły w przyszłości. Nie ma tu miejsca na dotychczasowe dokonania kandydata, nawet na podsumowanie realizacji poprzedniej koncepcji, jeśli mamy do czynienia z urzędującym dotychczas dyrektorem. Nie ma więc znaczenia jego dotychczasowa praca. Nie ma też mowy o sprawdzeniu przed konkursem umiejętności komunikacyjnych i organizacyjnych kandydatów. Często o wyniku konkursu rozstrzygają za to względy formalistyczne w rodzaju dopuszczalnego bądź niedopuszczalnego sposobu poświadczenia kopii dostarczonych dokumentów. Przetargi o zdecydowanie większym stopniu transparentności i precyzji kryteriów organizuje się już dla kwot rządu kilkudziesięciu tysięcy złotych. Budżet placówki oświatowej, którym zarządza dyrektor, wynosi kilka milionów.

Ponadto kariera urzędującego już dyrektora (awanse czy degradacje, podwyżki i obniżki płac, nagrody) w praktyce w żaden sposób nie zależy od efektów pracy kierowanej placówki. Przekłada się to również na podobne traktowanie podległych nauczycieli.

Zamiast kolejnych wizji oświaty marzy mi się podobna przemiana jej mechanizmów, jaka zaszła przy przejściu gospodarstw chłopskich z pańszczyzny do oczynszowania. Tak chłopa pańszczyźnianego trzeba było do wszystkiego naganiać, tyle się nawymyślano różnych dybów i batów, tyle napisano różnych „Satyr na leniwych chłopów” – i wszystko bez skutku. Wystarczyło, że chłop zaczął zależeć od ekonomicznych efektów swojej pracy, i gonić go nie było żadnej potrzeby, i jakoś wiedział, kiedy siać, orać czy zbierać. I robił to starannie, o czasie i bez żadnego przymusu...

Triada niedopasowania. O misji polskiej szkoły

Czy przy obecnych regułach gry szkoła może dobrze wypełniać swoją misję? Jaki charakter szkoły one kształtują? Jaki rodzaj dyrektora, nauczyciela i ucznia promują?

Odczuwam pewną satysfakcję, podejmując tytułowy temat, bo są w nim same proste pytania. A na proste pytania można udzielać prostych odpowiedzi. To zaś jest bardzo komfortowe i niezwykle rzadko spotykane w debatach o edukacji. Warto więc skorzystać z okazji.

Czy przy obecnych regułach gry szkoła może dobrze wypełniać swoją misję?

Dobre w tym pytaniu jest to, że w rzeczy samej odnosi się do pewnej prostej zasady, jakiej uczy się studentów zarządzania, choć pewnie nie dyrektorów szkół. Mianowicie, że aby przedsiębiorstwo dobrze działało, musi mieć odpowiednio dopasowane: cel (wyraża go właśnie misja), strategię (czyli między innymi reguły działania) i ludzi (którzy te działania będą wykonywać). Wiele kłopotów firm bierze się z niedopasowania tych właśnie elementów – np. przedsiębiorstwo ma superstrategię, ale nie realizuje ona głównego celu jego działalności albo w firmie pracują ludzie kompletnie nieprzystosowani do działania według reguł gwarantujących jego osiągnięcie. Co w warunkach wolnego rynku dzieje się z przedsiębiorstwem, które zafunduje sobie takie niedopasowanie? Jeśli chce przetrwać, musi się zrestrukturyzować (czyli np. zwolnić pracowników lub zmienić strategię) – inaczej zbankrutuje. A jeśli przedsiębiorstwo nie działa na wolnym rynku? Cóż, widmo bankructwa mu nie grozi, i co za tym idzie brak mu motywacji do niezbędnych zmian. A może nawet perspektywa owego bankructwa jest na tyle widmowa, że nikt nie wierzy, że coś złego naprawdę może się stać (przynajmniej dopóki się nie stanie, choć wtedy jest zwykle za późno na jakiegokolwiek konstruktywne działania naprawcze).

* dyrektor II Społecznego Liceum Ogólnokształcącego im. Pawła Jasienicy Społecznego Towarzystwa Oświatowego

W oświacie nie ma i nie będzie wolnego rynku – to jest raczej pewne. Jednocześnie system edukacyjny działa, i nie wygląda, by choć przez chwilę był zagrożony jakimś widmem – co roku tysiące uczniów kończy szkoły, kolejne pokolenia zajmują ich miejsca, edukacyjna machina więc wciąż się kręci. Nic dziwnego, że pojawia się pokusa, mająca wielu zwolenników, by nic nie zmieniać, skoro ten mechanizm działa – w końcu zmian było już dosyć wiele. Wszystko nabiera jednak innych barw, gdy postawimy wspomniane już proste pytanie: czy przy obecnych regułach gry szkoła może dobrze wypełniać swoją misję? Nie tylko działać – ale właśnie realizować misję, główny cel, i to dobrze, jak najlepiej. Jaki to cel? Gdzie go szukać? Powinien być w oświatowej konstytucji, jaką jest ustawa o systemie oświaty. Zajrzałam – no i jest, oczywiście, na samym początku, w preambule – brzmi tak: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Pięknie brzmi – prawda? Pozwolę sobie teraz przełożyć to zdanie – przyznam, że nieco subiektywnie, ale na pewno zgodnie z duchem preambuły – na prostszy język. Wtedy misję szkoły można by opisać tak: szkoła jest dla uczniów, celem szkoły jest stworzenie uczniom przestrzeni do rozwoju, tak by mogli w przyszłości odnosić sukcesy i by mogli się dowiedzieć, jak warto postępować, żeby dobrze i sensownie żyć, a także – by budowali tzw. kapitał społeczny.

Czy szkoła realizuje taką misję? Wydaje mi się, że nie, choć pewnie są chwalebne wyjątki – nie może tego robić, bo jej struktura nie jest do tego celu zupełnie przystosowana. Szkoła bardziej przypomina dziś maszynę niż miejsce budowania kapitału społecznego i pracy nad rozwojem młodzieży. Maszynę składającą się ze sztywnej siatki godzin, której stworzenie a potem funkcjonowanie jest obwarowane licznymi przepisami, sztywnych norm dokumentowania wszystkiego, nie zawsze wiadomo po co, i równie sztywnych zasad obyczajowych służących utrwaleniu obowiązującej hierarchii (jeszcze niedawno w jednym z renomowanych warszawskich liceów miejsca w pokoju nauczycielskim były przyporządkowane konkretnym osobom – wedle zasług – a dostępu do drzwi broniła uzbrojona w arcynieprzyjemną minę woźna). Szkoła nie może realizować opisanego wcześniej celu, bo ciągle brakuje jej ludzi, którzy byliby w stanie to robić. A nawet jeśli tacy są i do niej trafią, dowiedzą się po pierwsze, że działania twórcze i prorozwojowe niekoniecznie są mile widziane, a co za tym idzie ich prowadzenie wymaga uporczywego i przełamania licznych barier natury

biurokratycznej, ale także obyczajowej. Bycie kreatywnym, pomysłowym nauczycielem nie jest w polskiej szkole popularne. Najwytrwalsi pewnie dadzą radę, ale większość dostosuje się do wymogów maszyny, bo tak jest łatwiej i bezpieczniej.

Wreszcie, szkoła nie może dobrze realizować swej misji, bo wedle obowiązujących reguł uczeń nie jest w niej najważniejszy. Machina wcale nie działa dla niego, więc i nad przestrzenią do rozwoju nie ma najczęściej powodu i nie ma po prostu komu się zastanawiać. Szkoła nie jest bowiem – choć oczywiście być powinna, bo na tym właśnie polega jej misja – środowiskiem edukacyjnym i wychowawczym, gdzie nauczyciele, uczniowie i rodzice pracują nad stworzeniem tej przestrzeni.

Szkoła jest instytucją biurokratyczną, zhierarchizowaną, są w niej pracownicy będący funkcjonariuszami publicznymi i ich pracodawca, dyrektor, który na mocy posiadanych uprawnień może co najwyżej administrować swoją placówką wedle reguł narzuconych mu przez organy prowadzące i nadzorujące – tj. władze samorządowe, kuratoria. A w organach tych zasiadają urzędnicy – to oni rządzą dziś w szkole, ustalają reguły, najlepiej jak umieją – czyli zgodnie z kpa.

Na kodeksie postępowania administracyjnego opierają się np. reguły awansu zawodowego nauczycieli, co doprowadziło już do wielu absurdów, choćby tego stanowiącego bolączkę wielu dyrektorów, że po uzyskaniu ostatniego stopnia awansu nauczyciel potrafi odmówić robienia w szkole czegokolwiek ponad absolutne minimum, w tym również odmawia dalszego doskonalenia zawodowego. A to dlatego, że ma świadomość nienaruszalności. I tak, na przykład Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich postuluje, by awans nie był przyznawany raz na całe życie, lecz by podlegał okresowej weryfikacji. Bo stara zasada – *noblesse oblige*, szlachectwo zobowiązuje, w szkolnym świecie nie ma zastosowania. Dyplomowanym nauczycielom – przynajmniej tej części owej grupy, ponoć niemałej, do której odnosi się powyższy opis – ani w głowie świecenie przykładem, okazywanie zaangażowania, bycie innowacyjnym czy wysoka jakość pracy, jak na najwyższej stojących w hierarchii przystało. W dodatku za takie zachowanie nie spotka ich żadna kara, nawet towarzyskie potępienie. Mają swoje prawa, urzędowo gwarantowane, reszta się nie liczy, w tym misja szkoły.

To drastyczny i, niestety, prawdziwy przykład niedopasowania misji, reguł (tu: awansu zawodowego) i ludzi (którzy pozwalają sobie tak traktować swoją pracę i nie ponoszą z tego tytułu żadnych konsekwencji). Najgorsze jest właśnie to, że wszyscy o tym wiedzą, otwarcie podnoszą tę kwestię i... nic. Brak

urzędowych sposobów na radzenie sobie z tego typu sytuacjami, a te nieurzędowe nie mają w oświatowej rzeczywistości dostatecznej racji bytu. I w tym być może tkwi sedno problemu systemu edukacji. Jest w wysokim stopniu mechanicznie biurokratyzowany, za to takie pojęcia jak kultura organizacji, etyka zawodowa nauczycieli, kultura pracy mają w nim na tyle małe znaczenie, że wręcz nie są przedmiotem dyskursu. Dlatego takie zdarzenia jak chociażby opisywany kiedyś w gazetach mobbing w gronie pedagogicznym, polegający m.in. na wkładaniu przez jedną nauczycielkę drugiej psich odchodów do kieszeni płaszcza, w środowisku szkolnym nie spotkał się z potępieniem, a dyrektor szkoły, jak długo mógł, udawał, że nic się w jego gronie pedagogicznym nie dzieje.

Dyrektor szkoły też jest bowiem przede wszystkim urzędnikiem. Jego rolą jest odpowiednie sporządzanie dokumentów – nadzorujący jego pracę urzędnicy tylko je są w stanie sprawdzić i tylko one ich obchodzą. Jeśli rzeczywistość nie zgadza się z dokumentami, cóż, tym gorzej dla niej, ale na ogół nie wychodzi to na światło dzienne, bo i po co, komu to potrzebne? Miarą dyrektorskiego kunsztu jest np. umiejętność wypełniania rubryk w arkuszu organizacyjnym, tak aby urzędnik samorządowy się nie przyczepił i arkusz podstemplował – każdy ma na to swój patent, a spotkania dyrektorów szkół służą często wymianie tego typu doświadczeń. Czy organizacja zajęć sprzyja rozwojowi uczniów i jest dopasowana do ich potrzeb? To nie jest przedmiotem niczyjej oceny. Może poza oceną uczniów. Ale ich głos się nie liczy.

Co więc robią uczniowie? Obijają się o ściany, konfrontują z niemożnościami i szukają sposobów na przetrwanie w szkole. Niemożności jest wiele – np. nie można zmienić profilu klasy, choć zmieniło się plany na przyszłość, nie można nic zrobić z nauczycielem, który, choć dyplomowany, na lekcji każe czytać podręcznik, nie można się poskarżyć, bo nawet jeśli ktoś wysłucha, nic z tym nie będzie umiał zrobić, a najpewniej potraktuje jako mało wiarygodne fantazje nieodpowiedzialnej młodzieży. Pozostaje strategia zgodna z polskim przysłowiem: pokorne cieleń dwie matki ssie. Można nauczyć się pokory, cierpliwego znoszenia nudy, milczącej akceptacji dla bylejakości – przecież szkołę skończyć trzeba. Za to, jeśli system i jego przedstawiciel – nauczyciel gdzieś „pęknie” i okaże swą słabość, o, będzie można wyplącić z nawiązką: agresją, cynizmem, lekceważeniem, a chociażby butą. Bo, paradoksalnie, na radzenie sobie z tego typu problemami też brakuje urzędowych sposobów. Co prawda, od kiedy nauczyciel ma status funkcjonariusza publicznego, w skutecznym karaniu najbardziej niegrzecznych uczniów wyręcza go policja. Ale te bardziej subtelne

niegrzeczności zostają. W walce z nimi nauczyciel jest najczęściej pozostawiony samemu sobie. Na studiach nie uczą, jak sobie radzić z niegrzecznymi uczniami, a w pokoju nauczycielskim czy gabinecie dyrektora, gdzie nauczyciel powinien otrzymać systemowe wsparcie, na pytanie: „Mam problem, czy mógłbyś mi pomóc?” usłyszeć może najpewniej odpowiedź: „A ja nie mam! Radź sobie sam.”. Koło niemożności się zamyka – tylko tym razem ofiarą jest nauczyciel, który przecież ma realizować misję. Po takiej odpowiedzi nikt już nie uwierzy w jej powodzenie.

W systemie edukacji potrzebna jest zmiana, ale nie wierzę, by mógł jej dokonać nawet najbardziej świątły minister. To zmiana kultury pracy i kultury organizacji, jaką jest szkoła, dopasowanie ich do jej misji. To odbiurokratyzowanie szkoły i danie jej autonomii – przynajmniej tyle, ile będzie w stanie udźwignąć, na początek. Choć może się myłę, może minister mógłby coś zrobić – np. zacząć mówić o kilku prostych sprawach: że szkoła jest dla uczniów, że to ich rozwój jest najważniejszy, że prowadzenie ciekawych lekcji to nauczycielski obowiązek i miara jego kunsztu. Że dyrektorzy mają podejmować działania na rzecz realizowania misji swych szkół i nie bać się – bo po pierwsze, są liderami i wychowawcami młodzieży, a dopiero po drugie – urzędnikami. Podobnie nauczyciele – są profesjonalistami, których zadaniem jest w sposób ciekawy, twórczy pokazać młodym ludziom świat wiedzy, a dopiero potem funkcjonariuszami publicznymi. A jedni i drudzy są w tym, co robią, odpowiedzialni przede wszystkim przed uczniami i ich rodzicami, a dopiero potem przed urzędnikami. Szkoła musi być odważna, żeby mogła być ciekawa! A tylko taka jest coś warta. I tylko taka może dobrze realizować swoją misję.

Krok w kierunku nauczycielskiej i uczniowskiej **autonomii**

Jednym z najważniejszych zadań szkoły jest przygotowanie ucznia do samodzielności i działania we wszystkich obszarach życia. Nie jest to zadanie proste i nie da się go wykonać za pomocą wyłącznie zmiany prawa.

Kiedy jednak spojrzymy na kilka ważnych rozwiązań prawnych, dotyczących warstwy programowej działania szkoły i prób oceny ich skuteczności w realizacji celów stawianych sobie przez współczesną edukację, zobaczymy na przykład nauczycieli, którzy uzyskali duży stopień autonomii programowej. A to z kolei, pod warunkiem dobrego przygotowania nauczycieli, może zaowocować poważnym krokiem w stronę autonomizacji procesu nauczania. Kierunek tej zmiany to odejście od serwowania wszystkim Polakom jednego, jedynie słusznego modelu programu, rozumianego jako spis treści, które szkoła musi zaprezentować uczniowi, na rzecz swobody wyboru i treści i metod, aby osiągnąć dosyć dokładnie określone efekty i na koniec przygotowanie uczniów do „sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnym świecie”¹.

Nauczycielom nie tylko nie narzuca się jednego obowiązującego programu nauczania, ale wręcz czyni się ich w pełni odpowiedzialnymi za jego opracowanie. W dwóch kolejnych krokach MEN zachował dla siebie rolę strażnika standardów, czyli wymagań, czyniąc nauczycieli całkowicie odpowiedzialnymi za ich osiągnięcie. Najpierw opracowano nową podstawę programową, która już nie pokazuje, czego szkoła powinna uczyć, ale wylicza konkretne osiągnięcia uczniów, do których mają doprowadzić działania nauczycieli. Inne rozporządzenie zdjęło z MEN obowiązek recenzowania programów nauczania i tym samym odpowiedzialność za pomysł na drogę do celu, jakim jest opisana w podstawie programowej sylwetka absolwenta każdego etapu kształcenia. Nauczycielska wolność oznacza tym samym bardzo poważną odpowiedzialność, niekiedy przyjmowaną bez radości i satysfakcji przez nauczycieli, a zwłaszcza dyrektorów szkół, którzy programy dla

* Uniwersytet Warszawski

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (rozporządzenie zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17).

własnej szkoły mają obowiązek zatwierdzać. Niekiedy można odnieść wrażenie, że wciśnięto im w ręce wolność decyzji i wyborów trochę wbrew ich woli i trochę bez przygotowania.

Wielu nauczycieli wcale nie cieszy się z tej autonomii, stracili bowiem poczucie bezpieczeństwa, a niektórzy pewnie nawet prostą wymówkę, że nie mogli być skuteczni w swojej pracy, bo stawiane im wymagania bywały nierealne, a propozycje realizacji, zapisane w programach, nieodpowiednie dla ich własnych uczniów, przecież tak innych od wszystkich pozostałych.

Wprowadzający tego rodzaju zmiany muszą się liczyć z faktem, że często „przekonanie nauczycieli o bezsensowności, a także fikcyjności zmiany jest tak głębokie, iż nie podejmują nawet próby weryfikacji swoich ocen”². Wielu nauczycieli nawet nie zabrało się do opracowania własnych programów, zdając się całkowicie na publikacje obecnych na rynku wydawnictw. Dobrze jeszcze, jeśli ich wybór przebiegał świadomie, po analizie ofert na rynku. Gorzej, jeżeli wybór jest przypadkowy. A prawo oświatowe daje okazję do autonomii, lecz oczywiście nie może jej narzucać.

Autonomia szkoły i nauczyciela w zakresie wyboru programu jest jednak pierwszym krokiem w stronę programu szkolnego „szytego na miarę”, przygotowanego nie tylko na podstawie oczekiwań formułowanych przez społeczeństwo, ale też dobrej diagnozy potrzeb i możliwości konkretnych uczniów. Drugim krokiem powinno być podzielenie się odpowiedzialnością za przebieg procesu uczenia się/nauczania z najbardziej zainteresowanymi – uczniami. Przyjęte rozwiązanie, czyli opis oczekiwanych efektów kształcenia, sprzyja temu procesowi – uczeń świadomy, czego się od niego oczekuje, ma szansę przejąć choćby częściowo odpowiedzialność za własne uczenie się. Dobrze by było, gdyby jeszcze nauczyciele nauczyli się włączać uczniów w planowanie procesu i zechcieli tam, gdzie to jest możliwe, razem z uczniami ustalać szczegółowe cele, sposoby ich realizacji, a nawet tempo ich osiągnięcia. Dobrze byłoby, gdyby nauczyciele mieli czas na rozpoznawanie mocnych stron uczniów i wspierali ich w indywidualnym rozwoju, informowali na bieżąco o postępach i podpowiadali dalszy kierunek działania. Przy założeniu, że program będzie powstawał na poziomie pojedynczej klasy i jej nauczyciela, jest to zdecydowanie łatwiejsze, ale ciągle trudne i wymagające wysokiego poziomu profesjonalizmu.

Obecnie także formalnie zobowiązano pedagogów do samodzielnego opracowania programu nauczania z wzięciem na siebie odpowiedzialności za konkretny

² B. Zamorska, *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia w świecie edukacji*, Wrocław 2008, str. 202.

rezultat nauczania. W dodatku oczekuje się od nich realizacji zadań o wiele poważniejszych niż tylko doprowadzenie do sukcesów ucznia na egzaminie. Wyraźnie mówi się o przygotowaniu do samodzielności, do uczenia się przez całe życie, do twórczego i krytycznego uczenia się i podejmowania wyzwań oraz przygotowaniu do pracy zespołowej.

Do tej pory nauczyciele często usprawiedliwiali swoje postępowanie na lekcjach, zadyszkę w realizacji programu i pobieżne omawianie tematów – brakiem czasu, ponieważ bywali zobowiązani do uwzględnienia wszystkiego, co zapisano w obowiązkowym programie, napisanym i zatwierdzonym przez mądrych ekspertów. Kiedy nie zdążali, tłumaczyli się z nieomówionych tematów, rzadko z niewielkiej skuteczności własnej pracy.

Ważny był materiał nauczania, w drugiej kolejności zastosowane środki, najmniej ważny cel. Cel był z jednej strony ogólny, bo nie zobowiązywał do niczego konkretnego, z drugiej strony był konkretny, zobowiązywał do nauczenia zdawania obowiązkowych testów zewnętrznych.

Profesor Dylan Wiliam³ (gość seminarium na temat oceniania kształtującego organizowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej) opowiedział anegdotę o pilocie, który wprawdzie wie, dokąd leci, zna trasę i przede wszystkim zna czas przelotu. Kiedy jednak po upływie tego czasu znajdzie się w jakimś miejscu, po prostu ląduje. Jeśli to nie jest założony cel podróży, i tak każe wysiadać pasażerom („jest koniec roku szkolnego, nie zdążyłem dolecieć”). W nowym roku szkolnym zabierze ich w podróż inny pilot i polecą gdzie indziej.

Dzisiejszy stan prawny – opisanie wymagań (oczekiwań wobec uczniów i tym samym zobowiązania nauczycieli) popycha nauczycieli w stronę bardziej świadomego kierowania procesem kształcenia.

Popycha, a nie prowadzi, tak jakby otwarto furtkę, ale aby przez nią przejść, trzeba to umieć i jeszcze chcieć to zrobić.

Obowiązująca nowa podstawa programowa pokazuje, że na pytanie, co jest ważniejsze w edukacji – wiedza czy umiejętności, autorzy tego dokumentu próbowali poszukać kompromisu. W opisach różnych przedmiotów proporcje pomiędzy wiedzą a szeroko rozumianymi kompetencjami są różne, często ze znaczną przewagą tej pierwszej. Usprawiedliwieniem może być fakt, że opracowany

³ Seminarium pt. „Rola władz centralnych w podnoszeniu efektywności oceniania wewnątrzszkolnego i uczenia myślenia na przykładzie inicjatyw ministerstw edukacji Wielkiej Brytanii, Szkocji i Walii” w Ministerstwie Edukacji Narodowej, organizowane przez CEO, 2010.

zestaw wymagań służy jednocześnie do konstruowania egzaminów zewnętrznych. A przy pomocy testów nie da się sprawdzić większości z ważnych umiejętności kluczowych. Odwołano się do nich przede wszystkim w uzasadnieniu do rozporządzenia i w częściach wstępnych do wszystkich etapów edukacji. Nie zwalnia to jednak szkoły z obowiązku kształtowania umiejętności, ale potrzebne są do tego mechanizmy, pozwalające ocalić w szkolnym programie przestrzeń na wychowanie i rozwijanie kompetencji kluczowych i docenić sukcesy uczniów, nauczycieli i szkoły w tym zakresie. Nie wszystko bowiem można pozostawić sumieniu nauczyciela, który rozliczany jest przecież głównie z efektywności przygotowania do egzaminów, a nie z tego, że wychował mądrych, samodzielnych, twórczych, umiejących współpracować obywateli.

Mimo że podstawa programowa opisuje efekty kształcenia, należy docenić także znaczenie samego procesu, który ma do tych efektów doprowadzić. Od jakości i sposobu monitorowania procesu kształcenia zależą czasem trudno wymierne, odroczone skutki, mające wpływ na jakość dalszego życia absolwentów i funkcjonowania społeczeństwa.

Nowe prawo, dające nauczycielowi więcej wolności, popycha też w stronę zrozumienia wagi arystotelesowskiego pojęcia *phronesis*, nie tylko *episteme* i *techne*.

Polscy nauczyciele sporo wiedzą, ale stosunkowo słabo sobie radzą z kontekstowym wykorzystaniem tego, o czym wiedzą lub słyszeli. Dając nauczycielom autonomiczne prawo decydowania o programie, musimy założyć, że trzeba im pomóc w samodzielnym planowaniu pracy, z jednej strony zwiększając ich własne poczucie bezpieczeństwa, z drugiej strony – zapewniając takie bezpieczeństwo uczniom (także w kontekście egzaminów).

Przed wszystkim bardzo starannie należy zadbać o dobrze sformułowane cele nauczania, do których sięgną nauczyciele planujący własną pracę i przyjmujący za nią odpowiedzialność. Muszą być realistyczne i sensowne w warunkach szybko zmieniających się oczekiwań wobec szkoły.

To oznacza konieczność ciągłego modyfikowania tych celów i ciągłego modyfikowania nauczycielskich programów, które stale towarzyszy pracy dobrych nauczycieli. Oznacza koniec raz na zawsze wykształconego nauczyciela, gotowego po studiach do pracy przez całe swoje zawodowe życie, bez konieczności nieustannego doskonalenia.

Dziś ważne jest przygotowanie nauczycieli do stałego diagnozowania potrzeb uczniów i dostosowywanie własnego postępowania do tych potrzeb. Takie strategie postępowania są promowane w ramach podejścia do nauczania zwanego ocenianiem kształtującym⁴.

Polscy nauczyciele słyszeli już o idei oceniania kształtującego, albo oceniania dla uczenia się, ale często uważają to podejście do pracy edukacyjnej za rodzaj utopijnej idei – trudnej, jeśli nie niemożliwej do zastosowania w warunkach, w jakich pracują. Bo zgodnie z nią nie ma właściwie możliwości zastosowania gotowych szablonów postępowania i programów, i zupełnie inaczej pracuje się z każdym uczniem. Jednocześnie godzi się w ten sposób założenie wyrównywania szans z ideą wspierania zdolności.

W Polsce uczy oceniać kształtująco i promuje tę ideę Centrum Edukacji Obywatelskiej. Jest to podejście do nauczania z perspektywy oceniania nie w celu tworzenia rankingów, ale dawania na bieżąco indywidualnym uczniom dwóch podstawowych informacji – jak daleko mają do celu i co powinni zrobić, aby mieć szansę tam dojść.

Chodzi tu o dawanie uczniom informacji wywołującej niezwłoczne działania dostosowane do osiągniętych rezultatów. W ten sposób sporo decyzji pozostaje też po stronie ucznia i on także (nieważne, czy jest młodym dorosłym, czy małym dzieckiem) zyskuje autonomię – poddaje refleksji własne uczenie się. Przy zastosowaniu tej metody znaczenie procesu zdecydowanie rośnie, na nim koncentruje się uwaga nauczyciela i ucznia.

Zmienia się sposób działania nauczyciela, który zamiast martwić się o realizację materiału, pomaga uczniom dotrzeć do odpowiednich informacji i wyćwiczyć umiejętności niezbędne, aby cel osiągnąć. Planuje pracę ze swoją klasą i swoim uczniem. Zdobycza doświadczenia, które pomagają mu modyfikować własne działania w stosunku do uczniów.

Ocenianie kształtujące można więc uznać za najlepszą odpowiedź na otwarcie furtki możliwości, a nawet narzucenie obowiązku autorskiego opracowania programów przez nauczyciela.

⁴ Por. P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam, *Jak oceniać, aby uczyć*, Warszawa 2006.

dr Sławomir Krzyśka*

Czy współczesna szkoła uczy przyswajania i przeżywania wartości?

W artykule przyglądam się pedagogice nie z perspektywy pedagoga, wychowawcy, ale z perspektywy filozofa obserwującego i reflektującego pedagogikę.

Przez rozważania, które czynię, mogę być postrzegany jako osoba o poglądach konserwatywnych. Zastanawiam się jednak przy tym, czy w ostatnim czasie na płaszczyźnie pedagogiki i wychowania pojawiło się coś lepszego, praktyczniejszego, a jednocześnie uczącego. Zapyta mnie kto: „a czego uczącego?” Odpowiem: „wartości”. Zadaję także pytania: Czy współczesna pedagogika uczy w skuteczny sposób rozpoznawania emocji, które niezaprzeczalnie są wartościami, wyrażania ich i radzenia sobie z nimi? Jakiego uczy stosunku do drugiego podmiotu i stanów rzeczy? Czy uczy spontaniczności i refleksyjnego postrzegania świata?

Podczas IV Kongresu Obywatelskiego Iwona Majewska-Opiełka wskazała, że „szkoła ma dostarczać wiedzę, ułatwiającą młodym ludziom funkcjonowanie w społeczeństwie na każdym etapie rozwoju”¹. Wskazuje również, że według definicji WHO „dzieci mają być – jeśli nie szczęśliwe – to przynajmniej zdrowe psychicznie”².

Wartości i związane z nimi emocje, czyli przeżywanie wartości, budują ludzkie bezpieczeństwo ontologiczne, a osiągnięcie przez jednostkę tego stanu jest wymogiem, którego spełnienie zapewnia jednostce życie bez destrukcyjnych sytuacji lękowych.

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

¹ I. Majewska-Opiełka, *Lepsza edukacja to sprawa naszego pokolenia*, [w:] J. Szomburg (red.), *Priorytety edukacji Polaków w XXI w.*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2009, s. 6.

² Tamże, s. 6.

Aksjologia w procesie wychowania dziecka jest niezbędna do jego pełnego rozwoju. „Świat wartości jest tą jakością, w której ubytki są szczególnie dostrzegalne, ..., przekładają się na jakość życia, na relacje z innymi ludźmi, na szeroko rozumianą kulturę bycia...”³.

Istotnie, „każdy człowiek od urodzenia przechodzi przez proces socjalizacji, czyli uczy się swojej kultury od rodziców i wychowawców. Proces tzw. pierwotnej socjalizacji polega na nabywaniu (opanowywaniu) umiejętności „radzenia sobie ze światem”. Uczymy posługiwać się narzędziami... Narzędzie ma status artefaktu kulturowego, bowiem wszyscy członkowie danej wspólnoty opanowują umiejętności posługiwania się nimi. Te umiejętności stają się nawykowe, rutynowo wykonywane. Charakter kulturowy czynności ludzkich polega na tym, iż podmioty respektują (bądź są świadome) regułę łączącą daną czynność z jej sensem, daną wartość z jej przeżywaniem”⁴.

Cztery podstawowe reakcje emocjonalne⁵: strach, gniew, smutek, radość, które odnoszą się do czterech rodzajów podstawowych odmiennych sytuacji: zagrożenia, ograniczenia, pozbawienia i zaspokojenia, *mają swoje stopnie, odcienie, treściowe zróżnicowanie. Ta sama emocja może być bardzo zróżnicowana w zależności od aktualnego stosunku osobnika do danej sytuacji, od rozumienia jej*⁶. Zatem w jaki sposób powinno odbywać się przyswajanie emocji, aby zapewnić dziecku, a w przyszłości osobie dorosłej, jak największe bezpieczeństwo emocjonalne rozumiane jako szczególnie rodzaj bezpieczeństwa ontologicznego. Czy wystarczy emocje tylko rozumieć? Czy dostępne na rynku księgarskim poradniki dotyczące radzenia sobie z emocjami ułatwiają sprawę przyswajania emocji? Czy współczesne monologiczne podejście do dziecka ze strony pedagogiki psychologicznej rozwiązuje problem rozpoznawania, przeżywania i refleksowania emocji przez najmłodszych?

³ J. Spętana, *Aksjologiczne perspektywy świata dziecka w kontekście wychowania*, [w:] K. Segiet (red.), *Dziecko i dzieciństwo w kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 2007, s. 57.

⁴ Por. S. Krzyśka, *Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego*, Konferencja Naukowa „Kultura popularna i społeczne konstruowanie tożsamości”, UAM Poznań, Gniezno, 22-24 września 2009.

⁵ H. Rudolph Schaffer wymienia sześć stanów emocjonalnych, które uważa się za pierwotne i które można rozpoznać nawet u noworodków: gniew, lęk, zdziwienie, obrzydzenie, radość i smutek. Każda z nich posiada własne podstawy biologiczne (neuralne) i każda z nich wyrażana jest w szczególnie sposób i w każdym przypadku wyrażanie emocji pełni określoną funkcję adaptacyjną. (Por. H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 151).

⁶ W. Szewczuk, *Atlas psychologiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 192.

Definicja W. Szewczuka czterech podstawowych reakcji emocjonalnych wskazuje na silny związek wartości z rozumieniem i działaniem.

„Emocje, to reakcje psychofizjologiczne, zdrowe i potrzebne, pod warunkiem, że są adekwatne do rzeczywistości... panowanie nad emocjami jest niezbędnym warunkiem harmonijnego życia i pokojowych relacji z innymi. Jeżeli jednak reakcja emocjonalna jest przesadzona lub wręcz nieadekwatna do przeżywanego doświadczenia, zakłóca funkcjonowanie i generuje stres”⁷.

Poznanie odpowiednich reguł, którymi rządzą się reakcje emocjonalne, ukształtowanie nawyków wyrażania i rozpoznawania emocji, będą implikowały rozumienie, a ono – odpowiednie działanie. Działanie owo, wyznaczone przez wiedzę operacyjną (technologiczną, dyrektywy, wreszcie reguły kulturowe), zależne jest zatem od rozumienia kontekstów emocjonalnych. To rozumienie i działanie można śmiało odnieść do zaproponowanego przez Annę Pałubicką⁸ sposobu myślenia w perspektywie poręczności. Podkreśla ona tak ważną umiejętność posługiwania się narzędziami, która prowadzi do wykształcenia odpowiednich nawyków. Do narzędzi zaliczamy także nabywanie umiejętności radzenia sobie z emocjami, a później, w efekcie – w sytuacjach, które prowadzić mogą bez tych umiejętności do destrukcyjnych sytuacji lękowych. Aby zobrazować moje myślenie, przedstawię prosty w swojej wymowie przykład. Zapisując: „7 7 3”, możemy odczytać ów ciąg znaków na wiele sposobów i tyleż samo odczytów będzie miało swoją interpretację. Założmy jednak, że „7 7 3” odczytamy jako „siedemset siedemdziesiąt trzy”. Aby rozumieć sens tego wyrażenia, musimy najpierw nauczyć się zapisywać liczby w dziesiętkowym układzie pozycyjnym, czyli poznać ten pozycyjny system zapisywania liczb. Musimy rozumieć, co oznaczają pozycje tego układu. Gdy nauczymy się tego i zrozumiemy, na czym polega dziesiętkowy układ pozycyjny, nie będzie dla nas niezrozumiałe, gdy ktoś napis „7 7 3” odczyta jako „siedem siedem trzy”. Nawykowo będziemy wiedzieć, że chodzi o liczbę siedemset siedemdziesiąt trzy. Nasze rozumienie w tym przykładzie operacjonalizują: siedem, siedem i trzy. Przechodzimy tutaj od wiedzy podstawowej do wiedzy działaniowej, od nawyku do generowania przeżyć⁹.

⁷ J.Y. Arrive, *Jak przeżywać emocje*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009, s. 7.

⁸ Por. A. Pałubicka, *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2006.

⁹ Por. S. Krzyśka, *Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego*, Konferencja Naukowa pt. „Kultura popularna i społeczne konstruowanie tożsamości”, UAM Poznań, Gniezno, 22-24 września 2009.

Tak samo jest z emocjami. Aby przejść od wiedzy podstawowej do działaniowej musimy poznać emocje i zrozumieć reakcje emocjonalne, ogólniej – musimy przyswoić emocje.

Kłopot – myślę – z przyswajaniem wartości polega między innymi na tym, że bezpośrednio wskazanie na stany rzeczy, które pragnie się, aby wychowanek zaakceptował jako wartości – nie jest skuteczne. Trzeba włożyć wysiłek, zastosować jakąś perswazję (bajki, mity, opowieści, legendy, wiersze, przykłady itp.), aby wywołać pozytywny odbiór. Te mechanizmy są mało rozpoznane, ale warto podejmować nad nimi refleksję. Agnieszka Mielczarek, prezeska Stowarzyszenia Bliżej Dziecka, w wywiadzie, którego udzieliła „Polityce”¹⁰, jasno mówi, że „jeśli ... dzieci mają nauczyć się czegoś o zjawisku agresji, to nie będzie tu miała sensu metoda polegająca na tym, że nauczyciel wygłosi, czym ta agresja jest, i pouczy, że jest zła. Może i część dzieci nauczy się tego na pamięć, lecz nie staną się przez to mądrzejsze”¹¹.

„Doświadczenia okresu dzieciństwa są bardzo ważne, ponieważ przez swą nowość pozostają mocno zapisane w umyśle, i jeśli poza tym są powtarzane, przekształcają się prawie w drugą naturę”¹². Jeżeli są one pozytywne, to z kolei warunkuje, że dziecko zaczyna ufać dorosłym i sobie. Jest to istotne z perspektywy, gdzie dziecko wchodzi w świat, w którym umiejętność m.in. refleksjowania stanowi o jego tożsamości. „Przeciwnie – doświadczenia negatywne, szczególnie traumatyczne, takie jak strata kogoś bliskiego lub gwałt seksualny, mogą prowadzić do rozwoju nierównoważen psychologicznych”¹³. Zatem czego powinniśmy dziecko uczyć? Janusz Korczak pisał: „Przede wszystkim należy nauczyć dziecko patrzeć, rozumować i kochać, potem dopiero uczy się je czytać; należy nauczyć młodzież chcieć i móc działać, a nie tylko wiele wiedzieć i umieć”¹⁴. W nowoczesnej edukacji uczymy odpowiadać m.in. na takie oto pytania: „Ile to jest 2+2? A) 0, B) 2, C) 4, D) 8. Zaznacz prawidłową odpowiedź”. Czy jesteśmy tak w stanie nauczyć patrzeć, kochać, a co najważniejsze – rozumować?¹⁵

¹⁰ M. Bunda, *Poszukiwany Bill Rogers*, „Polityka” nr 26 (2762), 26 czerwca 2010, s. 75.

¹¹ Tamże, s. 75.

¹² M. Echavarría, *Dziecko i jego wychowanie według św. Tomasza z Akwinu*, [w:] E. Sowińska, E. Szczurko, ks. T. Guz, P. Marzec (red.), *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 65.

¹³ *Ibid.*, s. 66.

¹⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

¹⁵ Por. S. Krzyśka, *Konteksty aksjologiczne w pedagogice*, XXII Forum Pedagogów „Transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny”, Wrocław, 22–23 października 2009.

Wprowadzenie w szkołach po każdym etapie edukacyjnym egzaminów zewnętrznych odebrało bezpośredni kontakt podmiotu nauczanego z podmiotem uczącym. Odebrało kreację, a wprowadziło szablonowość i schematyczność, która nie ma nic wspólnego z umiejętnościami nawykowo, rutynowo wykonywanymi. Nie stwarza to z pewnością sytuacji bezpiecznych dla podmiotu, którym jest uczeń, ale i także nauczyciel¹⁶. Egzaminy zewnętrzne oparte w głównej mierze na pytaniach testowych, to nie jedyny problem, który nie pozwala stworzyć dziecku poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego. Szereg różnych programów nauczania i niezliczona liczba podręczników jednego przedmiotu, nadmierna wizualizacja lektur, powszechnie dostępne oraz stosowane bryki, to te elementy, które także powinny niepokoić. No i sprawa najważniejsza – łatwy dostęp do treści pornograficznych, używek, narkotyków dewaluje system wartości i prowadzi w ślepy zaułek. Za tym, że młodzież – ba, dzieci szkoły podstawowej – ulegają tym pokusom, świadczy fakt, że w życiu człowieka nie ma już pytania „dlaczego?”. Jest, podobnie jak w testach, na wszystkie pytania jedna prawidłowa odpowiedź, dana przez kogoś innego, niewydedukowana ani przemyślana przez samego ucznia, i jest jeszcze kropka. I po niej już nic. Podmiot przestaje być podmiotem myślącym, czującym i mającym swoje zdanie. Jego zadaniem jest zdać, zdobyć kolejną sprawność, która będzie odnotowana w tradycyjnym dzienniczku, jeżeli jest taki zwyczaj jeszcze praktykowany, bo słyhać z każdej strony o wprowadzaniu e-dzienników lekcyjnych oraz e-dzienniczków ucznia i wtedy dziecko nie musi, trzymając w ręku dzienniczek, stanąć twarzą w twarz z rodzicem. Rodzic sprawdzi ocenę swojego dziecka w Internecie, sprawdzi liczbę godzin nieobecnych w szkole, ale czy zaradzi, porozmawia, dowie się – *dlaczego?*

Uczniowie przestają się między sobą różnić. Tak jakby wszyscy mieli te same problemy, te same kłopoty i te same potrzeby. W rzeczywistości tak nie jest. „Problemy rodzinne, w tym zwłaszcza rozwody i nowe związki rodziców, wyjazdy opiekunów za granicę w poszukiwaniu pracy, kłopoty z odnalezieniem się w nowym szkolnym środowisku, brak akceptacji ze strony rówieśników, różnego rodzaju uzależnienia”¹⁷, to tylko niektóre z problemów, którymi mógłby,

¹⁶ Zygmunta Freuda, Erika Eriksona, a za nimi Anthony Giddensa, uważają, iż niezbędne jest do życia poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, oparte na powtarzalności wykonywanych czynności (obrzędy, zwyczaje, rytuały, obyczaj to albo powtarzana jedna czynność bądź cały układ czynności). Zbiór praktykowanych nawykowo reguł kulturowych w danej wspólnocie wyznacza zakres bezpieczeństwa ontologicznego dla członków danej wspólnoty. Osiągnięcie przez jednostkę tego stanu jest wymogiem, którego spełnienie zapewnia jednostce życie bez destrukcyjnych sytuacji lękowych.

¹⁷ W. Stachura, *AAA... autorytet zatrudnię*, „Przewodnik Katolicki” 2009, nr 41, s. 49.

a raczej powinien, zając się nauczyciel. Jednak nie zajmuje się, bo – jak pisze w „Przewodniku Katolickim” Weronika Stachura – „nauczyciel dziś jest obiektem drwin, żartów, wyzwick, a nawet, jak donosiły media, rękoczynów. Rola nauczyciela w tym gąszczu beznadziei jest naprawdę trudna. Ale pytam się: Czyja to wina? Nie mówię czyja, pytam. Współczesny system szkolnictwa chwali się, że kładzie nacisk na podmiotowość ucznia. Ale czy kładzie? Jeżeli jest tak, jak mówi, zapomina jednak przy tym o nauczycielu, tak jakby chciał jego rolę zdeprecjonować”¹⁸.

Tadeusz Lewowicki we wstępie do wydania polskiego książki Ch. Daya *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie* napisał: „O sposobach i wynikach pracy szkoły w znacznym stopniu decydują nauczyciele. O tej oczywistej prawdzie wydaje się zapominać wielu organizatorów oświaty, a także pedagogów badających zagadnienia współczesnej edukacji. Sprawy kształcenia nauczycieli i wspierania ich w rozwoju zawodowym wciąż są traktowane powierzchownie, formalnie, bez należytego uwzględnienia złożoności formacji i zadań tego zawodu oraz uwarunkowań jego wykonywania”¹⁹.

Myślę, że seminarium „Edukacja dla rozwoju” zorganizowane przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową pokazało, że w kwestiach poruszanych przeze mnie wyżej powinniśmy czuć duży niepokój. Jednak zamiast czuć duży niepokój, powinniśmy zrobić wszystko, aby nie było powodów do niepokoju.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Lewowicki T., *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, [w:] E. Kobytecka, *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009, s. 21.

Podmiotowość w edukacji. Edukacja do podmiotowości

Debata publiczna dotycząca edukacji powinna dotyczyć przede wszystkim ostatecznego celu kształcenia, czyli sylwetki, ukształtowanych w procesie edukacji, dojrzałej członkini i członka polskiego społeczeństwa. Współczesne zmiany społeczno-kulturowe wymagają tego, żeby obywatel i obywatelka posiadli w procesie edukacji, po pierwsze, umiejętności efektywnego uczenia się. Kluczowa dla umiejętności uczenia się jest zdolność wyszukiwania informacji i krytyczna analiza ich źródeł. Po drugie, żeby podejmowali świadome, samodzielne decyzje co do własnego życia w każdym jego aspekcie. W zakresie tej autonomiczności ucznia wchodzi także takie charakterystyki, jak przedsiębiorczość, aktywność na różnych polach życia społecznego czy też elastyczność podejmowanych działań. I kształtowaniu takich postaw w wychowaniu powinny sprzyjać instytucje edukacyjne. Jest to szczególnie ważne w kontekście związków instytucji edukacyjnych z otoczeniem społeczno-gospodarczym (i wpływu edukacji na wzrost gospodarczy i rozwój społeczny). Po trzecie, rolę szkoły byłoby zachęcenie uczniów do otwartości i tolerancji wobec inności i zmiany, także w aspekcie kulturowym.

Umiejętność uczenia się przez całe życie, postawa otwartości wobec innych, świadomość swej podmiotowości, dostarczają narzędzi pozwalających ludziom przystosowywać się do zmieniającego się świata. Osoba posiadająca te kompetencje, z jednej strony, potrafi podjąć decyzje co do kierunku własnego rozwoju, z drugiej zaś – skutecznie wprowadzić je w życie. Przyjęcie ukazanego powyżej ostatecznego celu systemu edukacji wydaje się ze wszech miar potrzebne, ponieważ ciągłe zmiany w życiu społecznym, gospodarczym i kulturowym prowadzą do konieczności uczenia się jednostki przez całe życie. Proces ten służy rozszerzeniu umiejętności posiadanych (rozwój zawodowy) lub też zdobywaniu kwalifikacji z zupełnie innej niż wyuczona dziedziny (reorientacja zawodowa).

Określenie ostatecznego celu kształcenia (rozwiązanie dylematów: 1, 2 i 3) – charakterystyki sylwetki ukształtowanego w procesie edukacyjnym absolwenta – prowadzi do dyskusji nad drogami wiodącymi do jego osiągnięcia. Środki te,

* Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową

to przede wszystkim docelowy model systemu edukacji, zawierający podstawowe zasady nim rządzące (rozwiązanie dylematów: 6, 7, 8 i 9) oraz odpowiednie zaprojektowanie procesu nauczania (rozwiązanie dylematów 4 i 5). W toku przeprowadzonych studiów i analiz wyróżniono następujących dziewięć, ściśle ze sobą związanych, a co za tym idzie przenikających się, dylematów rozwojowych stojących przed polskim systemem edukacji. Wybór, jaki zachodzi w ich obrębie, nie jest zero-jedynkowy, a raczej odbywa się każdorazowo w kontynuach, których bieguny wyznaczają wskazane alternatywy. Poniższe dylematy wskazują na płaszczyzny, w których należy dokonać wyboru w obszarze kształtowania systemu edukacji:

1. Czy ostatecznym efektem procesu edukacji powinna być osoba będąca podmiotem działania, czy też przedmiotem oddziaływania?

- Obywatelskość wiąże się nie tylko z całościowym rozumieniem edukacji, lecz także z kształtowaniem podmiotowości oraz kreatywności jednostki, która aktywnie działa w życiu społeczno-ekonomicznym. Kształcenie jedynie w zakresie umiejętności i wiedzy potrzebnej w pracy zawodowej prowadzić może z kolei do wykształcenia się postaw konformistycznych, braku kreatywności, a także niechęci do aktywności społecznej. Jednakże należy pamiętać, że taki pracownik, stanowiący przedmiot działania, bardzo łatwo dostosuje się do funkcjonowania w ramach organizacji hierarchicznej (taką formę przebiera większość zakładów pracy), przyjmując za własną logikę jej funkcjonowania. Jednocześnie tej, wynikającej z konformizmu, adaptacyjności nie można przypisać działającemu podmiotowi.

2. Czy ostatecznym efektem procesu edukacji powinien być ukształtowany obywatel, czy też pracownik?

- W tym przypadku rozwiązanie postawionego dylematu jest odpowiedzią na pytanie o zakres oddziaływania instytucji edukacyjnych. Z jednej strony, mamy do czynienia z rozwojem jednostki w procesie wychowawczym, w którym kształtowaniu ulega jednostka jako osoba-obywatel, co wpływa na podejmowane przez nią działania we wszystkich sferach jej życia. Jak może się wydawać, jednostka kształtowana w ten sposób może lepiej, efektywniej funkcjonować w życiu codziennym. Z drugiej zaś, istnieje pogląd, że proces edukacyjny powinien się skupiać przede wszystkim na przygotowaniu zawodowym. To drugie podejście ogranicza więc omawiany proces głównie do kształtowania postaw jednostki w jednym z wycinków jej życia, czyli roli zawodowej. Wydaje się, że ma to decydujące znaczenie w projektowaniu całego procesu edukacyjnego.

3. Czy ostatecznym efektem procesu edukacji powinno być uzyskanie przez ucznia kompetencji, czy też wiedzy?

- Rozwiązanie tego dylematu to odpowiedź na pytanie, po pierwsze, o cel edukacji, a po drugie, o charakter samego procesu. Z jednej strony, zaobserwować możemy pogląd, że edukacja powinna być ukierunkowana na przekazywanie czy też ugruntowanie pewnych kompetencji kluczowych, a więc postaw i wzorców zachowań, z drugiej zaś mamy do czynienia z przekonaniem o tym, że rdzeniem procesu edukacji jest przekazywanie odpowiedniej wiedzy, podstawowego zasobu faktów. Przyswojenie sobie zestawu umiejętności o charakterze podstawowym, ogólnym, których wykorzystanie jest przydatne w każdym rodzaju aktywności nastawionej na osiągnięcie wymiernego celu (głównie w pracy zawodowej), podnosi poziom przystosowania jednostki. Do takich kluczowych kompetencji należą między innymi: zdolność do analizy i syntezy, szybkiego i skutecznego uczenia się, komunikacji interpersonalnej i pracy zespołowej, kreatywność, elastyczność, samodzielność, otwartość na zmianę, ale także podstawy skutecznego kierowania sferą emocjonalną. Z drugiej strony, ukierunkowanie procesu kształcenia jednostki na uzyskiwanie wiedzy pozwala jej na uzyskanie ważnego, a często koniecznego fundamentu – narzędzia analitycznego – umożliwiającego interpretację otaczającego świata. Należy także zauważyć, że posiadanie pewnego zasobu wiedzy umożliwia dobudowywanie kolejnych jej pięter, a co za tym idzie przyswajanie przez jednostkę bardziej skomplikowanych informacji, wiążących się często z wykonywaniem prac specjalistycznych.

4. Czy instytucje edukacyjne powinny uczniów wspierać, czy też modelować?

- Jest to dylemat, którego rozwiązanie wskaże granicę i charakter oddziaływania instytucji edukacyjnych. Czy celem tych instytucji jest wspieranie aktywnej, samoświadomej jednostki w realizacji jej aspiracji, dążeń oraz planów? Czy też, z drugiej strony, ich podstawowym celem jest modelowanie jednostki według pewnych stałych wzorców, u których podstaw leży pewien zasób przyjętych ogólnie norm i wartości? Przyjęcie tej pierwszej perspektywy umożliwia autokreację jednostki, zaś akceptacja drugiego poglądu prowadzi do kreacji jednostki przy wykorzystaniu odpowiedniego instrumentarium środków pozostających w gestii instytucji. Z jednej strony mamy więc działania wspomagające, z drugiej zaś kształtujące wytwarzanie się pewnych postaw oraz zdobywanie pewnego zasobu wiedzy. W ostatecznym rozrachunku udzielenie odpowiedzi w tej kwestii pociąga za sobą rozwiązanie dwóch kolejnych dylematów:

- Czy proces nauczania powinien prowadzić do indywidualizacji, czy standaryzacji uczniów? Indywidualizacja wiąże się bezpośrednio ze „wspierającym” systemem szkolnictwa, modelowanie zaś pociąga za sobą standaryzację poddanych mu jednostek.
- Czy założeniem leżącym u podstaw procesu edukacji powinno być wykorzystanie motywacji wewnętrznej, czy też zewnętrznej jednostek? Dylemat ten jest związany bezpośrednio z przyjętym ukrytym założeniem dotyczącym natury człowieka. Z jednej strony, można jednostkę postrzegać jako osobę wewnątrzsterowną, z drugiej strony – jako istotę reagującą jedynie na impulsy nadchodzące z otoczenia społecznego (w tym przypadku instytucji edukacyjnej).

5. Czy podstawą projektowania i realizowania działań edukacyjnych powinien być nacisk na proces, czy też efekt nauczania?

- Dylemat ten bezpośrednio porusza kwestię podstaw (punktu wyjścia) prowadzonej działalności edukacyjnej, które w dużej mierze kształtują jej charakter. Z jednej strony, mamy więc nastawienie na podnoszenie jakości samego procesu edukacji, czyli efektywnego nauczania (formy, jaką ten proces przybiera), z drugiej zaś na uzyskiwanie w jego toku określonego zasobu informacji (przekazywane treści). Przyjęcie ukierunkowania oddziaływania edukacyjnego na sam proces wiąże się ściśle ze zmianami zarówno na poziomie rozwiązań systemowych (odejście od ścisłej i ilościowej kontroli oddziaływania edukacyjnego badanych instytucji – niemożność stawiania wymogów, a następnie ustalania stopnia ich wypełnienia), jak i osób funkcjonujących w tym systemie (niemożność prostej weryfikacji postępów edukacyjnych ucznia, a co za tym idzie osłabienie lub znaczna komplikacja funkcji selekcyjnej systemu edukacji). Kwestia ta znajduje pewne odzwierciedlenie także w kolejnych dylematach rozwojowych określających ostateczny cel procesu edukacji.

6. Czy system szkolnictwa powinien być zaangażowany w krzewienie specyficznych wartości, czy też powinien zachować niezależność wobec otoczenia społecznego?

- Jest to dylemat, którego przyjęte rozwiązanie pozwoli nam określić, w jakim stopniu system edukacji powinien być zaangażowany w krzewienie wartości specyficznych, które budują w uczniu pewną tożsamość, np. narodową, a tym samym zapewniają mu „bezpieczeństwo aksjologiczne”, a w jakim wartości

„uniwersalnych”, niejako ogólnohumanistycznych, np. tolerancji czy otwartości na inność. Z jednej strony, budujemy na fundamencie przekazywanych wartości wspólnotę, z drugiej zaś, kształtujemy jednostkę i to jej pozwalamy ostatecznie wybrać, czy chce do tej wspólnoty przynależeć.

- Kwestia zaangażowania szkoły w wykształcanie czy też ugruntowanie w uczniu wyznawanych już wartości specyficznych jest o tyle problematyczna, że możliwe zaangażowanie rodzi pytania i wątpliwości dotyczące wyboru określonych wartości i związanego z nimi światopoglądu. Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do współczesnego społeczeństwa, pozostającego głęboko heterogenicznym pod względem wyznawanych norm i wartości (możliwość pojawienia się konfliktów i antagonizmów międzygrupowych). Pojawia się w tym miejscu także pytanie o to, na ile sam system gospodarczy powinien mieć prawo do określania celów i środków wykorzystywanych przez instytucje edukacyjne. Jednocześnie sam wybór niezależności, jako podstawy funkcjonowania szkolnictwa, także można ocenić jako opowiedzenie się przez system szkolnictwa za pewnym zestawem wartości, które w ową niezależność się wpisują. Oparcie edukacji o wartości ogólnohumanistyczne prowadzi znowu do wątpliwości, co do ich uniwersalności i ewentualnie zakresu wartości, które mogą być w ten sposób ujmowane.

7. Czy system szkolnictwa powinien mieć charakter bardziej ekskluzywny, czy też inkluzywny?

- Dylemat zawiera w sobie dwa trudne do pogodzenia dążenia, leżące u podstaw współczesnych systemów edukacji. Z jednej strony, za wszelką cenę dąży się do włączenia jak najszerzych grup w ramy oddziaływań instytucji edukacyjnych, z drugiej zaś, próbuje się podnosić poziom tegoż kształcenia. Obie tendencje mają dość silną podbudowę merytoryczną. Za zwiększeniem partycypacji w edukacji (tzw. polityka inkluzji) przemawiają rosnące potrzeby rynku pracy w zakresie wysoko wykwalifikowanych pracowników oraz dążenie do przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Za podnoszeniem jakości kształcenia (tzw. polityka ekskluzyji) przemawia potrzeba reprodukcji kadr eksperckich (co stanowi podstawę innowacji) i przeciwdziałanie dewaluacji wykształcenia zdobywanego w ramach procesu edukacji. Podejścia te ścierają się głównie na płaszczyźnie określenia wagi funkcji selekcyjnej procesu edukacji.

8. Czy trzonem systemu edukacji powinno być kształcenie instytucjonalne, czy też pozainstytucjonalne?

- Dylemat ten wskazuje na dwie możliwe drogi rozwoju edukacji. Jedną z nich jest wzmocnienie (finansowe, kadrowe oraz prawno-administracyjne) istniejących instytucji edukacyjnych i – za pomocą nowych metod i technik oddziaływania – wzbogacenie procesu kształcenia. Drugą drogę stanowi oparcie rozwoju edukacji na wykorzystaniu w procesie nauczania otoczenia społecznego instytucji edukacyjnych, tj. głównie organizacji pozarządowych oraz zakładów pracy. Dylemat ten zawiera w sobie też pytanie, w jakim stopniu proces nauczania może być kreowany przez samego ucznia i przejawiać się w jego działaniach podejmowanych poza sferą tradycyjnie uznawaną za edukację. Chodzi w tym przypadku zarówno o aktywność instrumentalną (świadome eksperymentowanie), jak i pozainstrumentalną aktywność obywatela (uczenie się na podstawie obserwacji i nieustrukturyzowanego oddziaływania otoczenia społecznego – rówieśników i współpracowników). Rozwiązanie tego dylematu wskazuje też pośrednio na proponowany zakres procesu edukacyjnego oraz wymagany stopień jego sformalizowania.

9. Czy zasadą rządzącą organizacją systemu edukacji powinna być autonomiczność, czy też scentralizowanie instytucji wchodzących w jego skład?

- Dylemat ten w dużej mierze wskazuje na kwestię podstawową z punktu widzenia funkcjonowania systemu szkolnictwa. Mówi on o projektowanym zakresie podmiotowości, możliwości kreowania najbliższego środowiska przez poszczególne instytucje edukacyjne oraz osoby funkcjonujące w ich ramach. Z jednej strony, mamy więc do czynienia z delegacją uprawnień i ograniczeniem funkcji kontrolnej organizacji biurokratycznej, które to procesy prowadzą do większej adaptacyjności istniejących struktur. Jednocześnie jednak umożliwiają one pojawienie się pewnych patologii organizacyjnych. Z drugiej zaś, można wybrać system scentralizowany, w którym uprawnienia i funkcja kontrolna leżą w gestii organizacji biurokratycznej, co ogranicza podmiotowość instytucji edukacyjnych i utrudnia ich przystosowanie do zmieniającej się sytuacji społeczno-ekonomicznej. Jednocześnie jednak sprawowany nadzór przeciwdziała pojawianiu się pewnych patologii organizacyjnych. Należy zauważyć także, że kontrola biurokratyczna systemu edukacji i ścisłe określenie wymogów prowadzonego procesu edukacji spełniają także funkcje koniecznego określenia sposobu wydatkowania pieniędzy publicznych. W rozstrzygnięciu tego dylematu zawierają się odpowiedzi na dwie kolejne kwestie sporne:

- Czy system edukacji powinien być w większym stopniu dynamiczny, czy też stabilny? Większą dynamikę funkcjonowania, a co za tym idzie lepsze przystosowanie do zmieniającego się otoczenia społeczno-ekonomicznego instytucji edukacyjnych, umożliwiła autonomizacja systemu, zaś statyczność i powolne, ewolucyjne zmiany – dalsze jego scentralizowanie (pomimo pozornej permanentności wprowadzanych w systemie edukacji zmian). A więc pośrednio wybór dokonuje się na płaszczyźnie nieustrukturyzowanego, ale aktywnego, albo biurokratycznie zorganizowanego, ale biernego, systemu edukacyjnego.
- Czy system edukacji powinien być w większym stopniu homogeniczny, czy też heterogeniczny? Większe zróżnicowanie systemu, zarówno pod względem istniejących struktur edukacyjnych, jak i procesów edukacyjnych (w tym proponowanej oferty kształcenia) zapewnia autonomia instytucji przynależnych do systemu szkolnictwa. Zaś w efekcie centralizacji powstaje system w o wiele większym stopniu homogeniczny.

Zmiana – projekty i mechanizmy

Podmiotowy wymiar rozwoju człowieka, społeczeństwa i gospodarki

Demokratyczne przemiany, które dokonują się w Polsce i w wielu państwach na świecie, sytuują w centrum uwagi problematykę podmiotowości jednostek i grup społecznych. Demokracja z istoty rzeczy wymaga aktywnego, świadomego udziału obywateli w życiu społecznym i gospodarczym. W takich państwach jak Polska przejście od rzeczywistości, w której niemal wszystkie decyzje podejmowane były przez wąską grupę osób sprawujących władzę, do modelu życia społecznego, w którym ludzie w wielu miejscach swego działania w coraz większym stopniu rządzą się sami, jest zadaniem o wiele bardziej złożonym, niż to się na pozór wydaje. W istocie wymaga wychowania nowego człowieka, którego cechuje wysoki poziom samostereowności. Jak jednak to osiągnąć, gdy wcześniejsze systemy społeczne, polityczne i gospodarcze kształtowały ludzi zewnątrzsterownych, przywykłych do działania według instrukcji i odgórnych nakazów, nastawionych na mało refleksyjne „wykonawstwo”, nawet jeśli skomplikowane technologicznie, to zwykle rutynowe, schematyczne, pozbawione nowatorstwa i odważnych innowacji?

Ludzie kształtowani tak, aby cierpliwie i pokornie, dokładnie wykonywać polecenia i nakazy, byli potrzebni w tradycyjnym społeczeństwie i tradycyjnej gospodarce. Społeczeństwo przez stulecia niemal zastygłe w bezruchu, wymagało wypełniania – jak to określali naukowcy – jego funkcjonalnych wymagań i bezkolizyjnego wchodzenia jednostek w istniejący system ról. W tradycyjnej gospodarce również chodziło o perfekcyjne wykonywanie już wcześniej wypróbowanych czynności, które trzeba było powielać zgodnie z obowiązującym wzorcem. Odkrywczy i wynalazcy nie mieli łatwego życia; bywało, że ich osiągnięcia znajdowały praktyczne zastosowanie po wielu latach, często po ich śmierci. W tej sytuacji różnorodność ludzkich tożsamości nie była potrzebna. Ludzie postrzegani byli przez pryzmat wykonywanej roli: dziedzica lub chłopca, inżyniera lub robotnika, ojca lub matki, dorosłego lub dziecka.

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

W warunkach polskich zmiana społeczna ma charakter wyjątkowo wielostronny i burzliwy, gdyż w ostatnich latach w istocie rzeczy mamy do czynienia z nakładaniem się na siebie aż czterech rodzajów gwałtownej zmiany. Są to: szybkie zmiany naukowo-techniczne, globalizacja, transformacja ustrojowa oraz integracja europejska. Każda z tych zmian – choć z różnych powodów – wymaga kształcenia ludzi umiejących samodzielnie analizować różnorodne zjawiska i sytuacje, rozwiązywać pojawiające się problemy, wciąż odczytywać na nowo swe zadania, samodzielnie określać swą misję i sens swego życia.

Rewolucja naukowo-techniczna, z której kolejnym, najbardziej dynamicznym i radykalnym etapem mamy obecnie do czynienia, w sposób gwałtowny i burzliwy zmienia często wszystkie elementy życia i pracy zawodowej, począwszy od sposobu postrzegania i definiowania problemów i zadań, poprzez procesy działania, technologie i warunki wykonania, aż do kontroli efektów i rynkowej weryfikacji wartości produktu.

Globalizacja to z jednej strony swobodna wymiana handlowa, i stąd wynika wielokrotnie spotęgowana konkurencja gospodarcza, z drugiej zaś – swoiste „zagospodarowanie” świadomości człowieka, kształtowanej już nie tylko przez rodzinę, szkołę i otaczające te instytucje środowisko społeczne, ale też przez wszechobecny świat mediów, książki i prasy, radia i telewizji, Internetu. Ich globalny zasięg powoduje subiektywne kurczenie się czasu i przestrzeni, z czym wiążą się dylematy tożsamości człowieka w świecie współczesnym. Zygmunt Bauman łączy to z postmodernizmem, Ulrich Beck z istnieniem społeczeństwa ryzyka, Kenneth J. Gergen z występowaniem „nasyconego Ja”, gdyż – jak powiada – „technologie społecznego nasycenia wystawiają nas na oddziaływanie ogromnego zestawu osób, nowych form związków, niepowtarzalnych sytuacji i możliwości oraz uczuć o wyjątkowej intensywności”¹.

Transformacja ustrojowa oznacza całkowitą zmianę systemu społecznego, politycznego, gospodarczego, a więc wielostronną zmianę modelu życia, stosunków społecznych, zasad funkcjonowania gospodarki, pracy zawodowej, funkcjonowania w kulturze, rozumienia i sposobu wykorzystywania kapitału społecznego, miejsca człowieka w państwie, gospodarce i społeczeństwie. Zakres i głębokość tych zmian stwarzają nowe, niebywałe wyzwania, stojące przed każdą jednostką, rodziną, instytucją społeczną i gospodarczą, państwem i związkami państw, takimi jak Unia Europejska.

¹ K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 102.

Integracja europejska stanowi także istotny element zmiany. Kształtowanie międzypaństwowej i ponadnarodowej przestrzeni społecznej i gospodarczej stwarza nową jakość stosunków międzynarodowych. Umożliwia i stymuluje wprowadzanie nowych strategii rozwoju społecznego, gospodarczego, a także rozwoju oświaty i kultury oraz ochrony środowiska.

Wszystkie uwarunkowania gwałtownej zmiany, z którą mamy do czynienia we współczesnym świecie, powodują wzrost indywidualizacji w życiu społecznym. Zygmunt Bauman mówi wręcz o zindywidualizowanym społeczeństwie². Anthony Giddens uważa, że mamy do czynienia z nowym indywidualizmem. „W warunkach globalizacji – stwierdza tenże autor – stanęliśmy jednak w obliczu zwrotu ku nowemu indywidualizmowi, a więc postawie czynnego kształtowania samego siebie i własnej tożsamości. Waga tradycji i zastanych wartości maleje, w miarę jak nasilają się interakcje między społecznościami lokalnymi a nowym porządkiem globalnym. „Kody społeczne”, które kiedyś decydowały o kierunku podejmowanych przez człowieka działań i decyzji, uległy poluzowaniu. (...) Zanikają tradycyjne ramy tożsamości, a ich miejsce zajmują nowe wzory tożsamościowe. Globalizacja wymusza na ludziach nowy, refleksyjny sposób życia. Oznacza to, że bezustannie odpowiadamy na zmiany zachodzące w otaczającym świecie i ciągle przystosowujemy się do niego”³.

Wzrost indywidualizacji ma również duże znaczenie w dziedzinie pracy. Dawniej praca zawodowa ściśle wiązała się ze statusem przypisanym. Zawód był na ogół kontynuacją zajęć wykonywanych przez rodziców bądź znajdował się od niego w nieodległym miejscu. Ludzie wykonywali ten sam rodzaj pracy zawodowej przez wiele lat, często przez całe życie. Obecnie nawet wpływ rodziców na rodzaj pracy zawodowej podejmowanej przez ich dzieci systematycznie maleje. Coraz częściej uczeń lub student sam sobie wybiera drogę ponadobowiązkowego kształcenia i tym samym decyduje o wyborze zawodu. Osobiście weryfikuje także trafność lub nietrafność wyboru zakładu pracy i w związku z tym podejmuje decyzje o pozostaniu w nim lub poszukiwaniu innego miejsca, nie wykluczając przy tym możliwości zmiany zawodu. W zależności od własnej oceny sytuacji zawodowej podejmuje doskonalenie zawodowe lub stara się zdobyć inne kwalifikacje i kompetencje. Zwiększająca się obecność kobiet na rynku pracy wymusza zmiany w funkcjonowaniu rodziny, co stwarza nowe zadania dla polityki społecznej, która w większym niż dotąd stopniu musi mieć charakter prorodzinny.

² Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

³ A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 84.

Pojawiają się również nowe wyzwania edukacyjne. Rodzina coraz częściej musi być wspierana przez instytucje wychowania przedszkolnego, a także instytucje kultury, sportu i rekreacji, gdyż sama nie może sprostać coraz bardziej komplikującym się obowiązkom opiekuńczo-wychowawczym.

Mobilność kadr pracowniczych, a zwłaszcza młodych pracowników, jest konsekwencją wzrastającego pola wolności ludzi w demokratycznym społeczeństwie. Wolność jest cenną wartością społeczną, jednym z podstawowych warunków istnienia i rozwoju podmiotowości ludzi. Jak zauważa nestor polskiej pedagogiki Tadeusz Nowacki, w naszym społeczeństwie zostaliśmy zaskoczeni skalą i tempem przyrwywu rzeczywistej wolności. Autor podkreśla, że nawet „Solidarność” na początku walczyła o prawa pracownicze i poprawę sytuacji życiowej obywateli. Uzyskanie wolności i pełnej suwerenności narodowej nie wiązało się ani z ich wcześniejszymi doświadczeniami, ani z ich przygotowaniem do organizowania swego życia (tylko 30 lat w XX wieku to okres polskiej niepodległości) i współdziałania z innymi w warunkach wolności. „Okazało się – pisze twórca pedagogiki pracy Tadeusz Nowacki – że długotrwały trening w postuszeństwie władzom i długotrwałe zaspokajanie potrzeb przez organy państwowe pozbawiło w wysokim stopniu obywateli zarówno przezorności, jak i przedsiębiorczości, umiejętności planowania i kształtowania własnego losu w ramach prywatnej gospodarki i ograniczonego zakresu uprawnień państwa w stosunku do jednostki”⁴.

Zdaniem autora, ten stan rzeczy ujemnie wpłynął również na szkolnictwo. „Absolwenci zarówno zasadniczych, średnich, jak i wyższych szkół nie byli przygotowani do samodzielnego kształtowania swoich losów, nie umieli zaprezentować swoich kwalifikacji, nie wykazywali odwagi w podejmowaniu nowych zadań. (...) Wszystkie te przemiany nie zdołały zniszczyć teoretycznych podstaw pedagogiki pracy, choć zniszczyły dotychczasowe szkolnictwo zawodowe. Nadal aktualne są słowa Staszica o tym, że nie tylko surowce, ale i ulepszanie, a więc praca jest źródłem bogactwa narodowego”⁵.

Dziś mówimy nie tylko o samej pracy, ale także o jej wykonawcach, o zasobach ludzkich i kapitale społecznym. Dawno już minął czas, gdy ekonomiści posługiwali się wyłącznie pojęciem kapitału rozumianego jako zasób bogactw naturalnych i środków materialnych. Coraz większe znaczenie mają ludzie, ich

⁴ T.W. Nowacki, *Edukacja i praca zawodowa wobec Unii Europejskiej*, [w:] R. Gerlach, *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007, s. 9–10.

⁵ Tamże, s. 10.

zdolności, umiejętności, motywacje i kreatywne postawy, dzięki którym tworzy się największy kapitał naszych czasów, jakim jest wiedza. I tu dochodzimy do przenoszenia także do rozważań z zakresu ekonomii dotąd raczej tylko występującego w filozofii, psychologii, pedagogice i niektórych innych naukach społecznych pojęcia podmiotowości człowieka jako pracownika i konsumenta, aktywnego uczestnika życia społecznego i gry rynkowej, tak ważnej z gospodarczego punktu widzenia.

Od strony teoretycznej jesteśmy przygotowani do określenia wzoru osobowego człowieka naszych czasów i nadchodzącej przyszłości. „W dobie rewolucji naukowo-technicznej – stwierdza Aneta Maria Wójcik – stworzył wzór osobowy „człowieka przyszłości”, o szeroko rozwiniętej osobowości, umięjęcego racjonalnie ocenić warunki swego rozwoju i działania, potrafiącego odszukać w sobie przyrodzone uzdolnienia i talenty, a także twórczo je wykorzystać. Ma to być człowiek otwarty na innowacje, zdyscyplinowany, kreatywny, elastyczny, o twórczej, refleksyjnej i krytycznej postawie wobec swoich zadań i swojego życia”⁶.

Jednostka, podobnie jak grupa społeczna lub instytucja, ma swoje cele i potrzeby, którymi kieruje się w podejmowanych działaniach. U podstaw celów i potrzeb jest system wartości uznawany indywidualnie lub zbiorowo. Jednym z głównych zadań, jakie istnieją w Polsce i innych krajach rozwijających demokrację i gospodarkę rynkową, jest harmonizowanie interesów indywidualnych i społecznych, uwzględnianie potrzeb osobistych i wspólnotowych. To, co społeczne i jednostkowe, nie musi i nie powinno pozostawać w konflikcie. Podmiotowość może wszakże efektywnie rozwijać się w społeczeństwie nastawionym na rozwój i będącym w fazie autentycznego rozwoju. Z drugiej strony – jak już o tym pisał Robert D. Putnam – na jakość życia publicznego oraz efektywność instytucji społecznych wpływają normy i sieci zaangażowania obywatelskiego. Jego zdaniem, rozwiązywanie problemów edukacji, walki z bezrobociem, dążenie do likwidacji ubóstwa lepiej przebiega we wspólnotach, w których ich członkowie wykazują w tych sprawach duże zaangażowanie⁷.

Przykład Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy świadczy o tym, że Polacy umieją wykazać wielką mobilizację i zaangażowanie w działania społeczne, pod warunkiem że uda się pobudzić aktywność społeczną i ją odpowiednio zorganizować. Niestety, próby reform systemu edukacji i służby zdrowia

⁶ A.M. Wójcik, *Istota kapitału ludzkiego*, [w:] S. Patrycki (red.), *Człowiek a rynek*, t. 2, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2004, s. 376.

⁷ R.D. Putnam, *Bowling Alone: Malejący kapitał społeczny Ameryki*, „Res Publica Nowa” 1996, nr 6.

w III Rzeczypospolitej dały zgoła odmienne przykłady. Wynika z tego wniosek, że podejmowanie wielkich reform społecznych, które są niezbędne, nie może – jak dawniej – polegać na administracyjnym wdrażaniu mniej lub bardziej dojrzałych koncepcji wymyślonych „na górze”. Niewątpliwie powinny mieć one powszechną akceptację społeczną oraz integralnie łączyć cele wspólnotowe oraz podmiotowe potrzeby i dążenia obywateli.

Szkoła bierności? Czy szkoła może pomóc budować postawy przedsiębiorcze i innowacyjne

Polska szkoła, pomimo licznych zabiegów reformatorskich w kierunku zmiany tego faktu, ciągle opiera się głównie na aktywności podejmowanej przez osoby dorosłe. Uczniowie, chociaż bronią się jak mogą, są stale – w stosunku do swoich potrzeb – nadmiernie „zaopiekowanymi” odbiorcami.

Nie ma w szkole miejsca na budowanie w dzieciach i młodzieży postaw innowacyjnych i przedsiębiorczych, a to one właśnie mogłyby zapewnić uczniom powodzenie oraz wpłynąć na jakość życia w Polsce i Europie.

Badania donoszą o przepracowaniu nauczycieli, ich wypaleniu zawodowym, co jest w dużej mierze konsekwencją wysokiego poziomu stresu, który towarzyszy ich pracy. Zmęczeni swą aktywnością zawodową, z ulgą odchodzą na wcześniejszą emeryturę. Jednocześnie przez całe ich życie zawodowe towarzyszy im głębokie przekonanie, że dokonują wielu poświęceń na rzecz wychowania przyszłych pokoleń, a odchodząc przedwcześnie z pracy w szkole, najczęściej są pełni goryczy związanej z niedocenianiem ich starań i wiążącym się z tym przeświadczeniem poczuciem braku satysfakcji.

Równocześnie z uczelni wyższych płyną głosy o coraz gorzej przygotowanych do studiowania absolwentach szkół ponadgimnazjalnych. Narzekania dotyczą zarówno przygotowania merytorycznego, jak i „wygodnickich” postaw dotyczących sposobu uczenia się studentów.

Obserwujemy na co dzień brak dociekliwości, prawie powszechną gotowość dawania zgody na wszelką „bylejakość”, proponowaną przez kadrę naukowo-dydaktyczną, oraz wysokie oceny dla tych prowadzących zajęcia, którzy oferują „gotowce”. Zainteresowanie całych rzesz studiujących ogranicza się do otrzymania zaliczeń, a w dalszej perspektywie zaświadczeń i dyplomów. Dostrzega się wśród studiujących mało dociekliwości, słabe chęci do rozwiązywania problemów,

* prezes Społecznego Towarzystwa Oświatowego

niewiele gotowości do dyskusji oraz pasji w eksperymentowaniu. Warto wprowadzić przy tym pamiętać o fenomenie powszechności studiowania (studia wyższe podejmuje 48% absolwentów szkół ponadgimnazjalnych) oraz o trudnościach szkoły związanych z wyposażeniem tak wielu uczniów w umiejętności pożądaną w procesie dalszego kształcenia w ramach systemu szkolnictwa wyższego. Jednak prognozy rynku pracy, wizje kierunków rozwoju Europy pokazują, że opisane postawy nie są bez znaczenia dla tych, którzy je przejawiają. Będą one decydować nie tylko o powodzeniu w studiowaniu, ale także przyniosą konsekwencje w dalszym życiu zawodowym.

Trzeba także zarejestrować niekorzystny dla rozwoju gospodarczego kraju i Europy fakt popularności „łatwiejszych” kierunków humanistycznych, na których – aby uzyskać dyplom – można ograniczyć się do umiejętności kompilowania i/lub odtwarzania przekazanych treści.

Absolwenci polskich szkół nie są dobrze przygotowani do samodzielnych, przedsiębiorczych, odważnych działań związanych z wyborem ambitnych własnych ścieżek uczenia się (w tym studiów za granicą, stażów krajowych i zagranicznych, aktywnego poszukiwania stypendiów naukowych). Odnosi się to także do braku zainteresowania studiowaniem na kierunkach o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy (a tym samym – kierunkach, które zapewnią im następnie dobre funkcjonowanie w świecie pracy)¹.

Przeciętna szkoła nieczęsto podejmuje wysiłki, aby wyposażać swoich uczniów w umiejętności organizowania obywatelskich działań na rzecz dobra wspólnego oraz podejmowania samozatrudnienia i wzięcia przez nich odpowiedzialności za swoje życie zawodowe. Szkoła także słabo przygotowuje uczniów do planowania, kierowania i zarządzania projektami. Szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w Polsce nie są przygotowane do kształtowania postawy przedsiębiorczości i samodzielności dzieci i młodzieży.

Nauczyciele – chociaż oddani swojej pracy – wypalają się, realizując swoje zadania w sposób nieodpowiadający potrzebom psychicznym i rozwojowym uczniów. W zamian za zaangażowanie spotykają się z oporem i agresją uczniów oraz niezrozumieniem ze strony ich rodziców. Osamotnieni, niedoceniani, wędzną,

¹ Kluczowymi kierunkami studiów dla gospodarczego rozwoju Polski według listy powstałej na podstawie ekspertyzy przygotowanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2009 roku są: automatyka i robotyka, biotechnologia, budownictwo, chemia, energetyka, fizyka, informatyka, inżynieria materiałowa, inżynieria środowiskowa, matematyka, mechanika i budowa maszyn, mechatronika, ochrona środowiska i wzornictwo.

nie mogąc udźwignąć brzemienia, które przypisała im tradycja – podawania, nauczania, wyręczania, oceniania, pouczenia, świecenia wzorem i przykładem. Przy czym zauważyć trzeba, że w tradycyjnym warsztacie nauczyciela mało jest miejsca na współdziałanie, współpracę, wspieranie, organizację i inspirację – które powinny stanowić rdzeń jego obowiązków zawodowych.

Można wyobrazić sobie, że szkoła – chociaż systematycznie reformowana – pozostanie przy swej tradycyjnej roli. Będzie głównie miejscem wyposaźania w wiedzę i umiejętności związane z odtwarzaniem i stosowaniem jej w typowych sytuacjach, a jednocześnie miejscem słabo zainteresowanym kształtowaniem przedsiębiorczości uczniów. W takiej szkole nauczycielami będą osoby przez lata mozolnie i starannie przygotowywane w jednostkach kształcenia nauczycieli, zwykle przez ludzi, którzy szkołę znają jedynie jako miejsce swojej edukacji, i ewentualnie – instytucję kształcącą ich własne dzieci. Często studia na uczelniach pedagogicznych podejmuje ludzie, którzy zbyt mało ufają sobie i boją się, że sobie nie poradzą w uczelniach o większym prestiżu i większych wymaganiach. Wybierając studia pedagogiczne, biorą pod uwagę fakt, że łatwiej się na nie dostać i łatwiej studiować, a nie to, że przez lata będą wykonywać niezwykle ważny w kontekście przyszłości kraju zawód, który wymaga bystrych, dobrze zorganizowanych „herosów”.

Kończąc studia, sfrustrowani rejestrują, że oto mają rozpocząć pracę nauczyciela, i podejmują ją – pełni lęków i niezadowolenia z siebie. Takie osoby, chociaż formalnie spełniają wszelkie wymogi, zupełnie nie nadają się do wykonywania tego zawodu i mają małe szanse na to, aby zostać dobrymi nauczycielami. Brakuje im zwykle dostatecznie wysokiej samooceny, aby nie bać się trudnych doświadczeń, zmierzyć się z potrzebami uczniów, uwierzyć, że mogą być ważnymi osobami w ich życiu i dobrze organizować setki twórczych przedsięwzięć, jakimi powinny być wszystkie szkolne lekcje. Mało ufając sobie, nie potrafią też zaufać uczniom, a ci, dotknięci tym brakiem zaufania, buntują się i dystansują od szkoły.

W tym nieco przerysowanym scenariuszu życie będzie bieгло obok szkoły. Tak kształceni nauczyciele, wyalienowani z wielu problemów życia społecznego, takich jak ryzyko przedsiębiorcy, rywalizacja w ramach korporacji, odpowiedzialność finansowa za decyzje, pełna dyspozycyjność przez 11 miesięcy w roku – co wymaga odwagi i elastyczności w podejmowanych działaniach – mogą przygotować dobrze do życia, ale jedynie takiego, które przypominałoby szkołę.

Nauczyciele tacy nie przygotowują przedsiębiorczych, odważnych młodych obywateli, którzy z troską o dobro publiczne będą tworzyć własne firmy, którzy – otwarci na świat, z dobrą znajomością języków obcych, pozwalającą im na studiowanie za granicą – będą z pasją inicjować innowacyjne rozwiązania w kraju, respektując równocześnie swój system wartości. A czyż nie tego potrzebuje przyszłość?

Nauczyciele rekrutowani zgodnie z aktualnie obowiązującymi kwalifikacjami zwykle nie mogą dać swoim uczniom tego wszystkiego, mimo często najbardziej szczerych chęci, bowiem najczęściej sami takich postaw nie przejawiają.

Jak zatem przybliżyć szkołę do życia?

Pedagog, profesor Ryszard Łukaszewicz, już w latach 70. apelował: „Wpuścić do szkoły trochę świeżego powietrza!”

Co mogłoby to dzisiaj oznaczać?

W szkole – obok tradycyjnie przygotowywanych nauczycieli – powinni móc uczyć ludzie, zobowiązani wprawdzie do uzupełniania kwalifikacji pedagogicznych, ale posiadający sukcesy zawodowe w przestrzeni pozaszkolnej, doświadczenia w pracy w różnych gałęziach gospodarki – przemyśle, kulturze, biznesie, administracji rządowej czy samorządowej etc., którzy po latach pracy odkrywali w sobie chęć dzielenia się wiedzą, zainteresowaniami i pasjami. Ludzie, którzy umieliby docenić spokojną jednak i stabilną pracę w szkole. Często się zdarza, że bogaci w wiedzę i doświadczenie, ale jednocześnie wyczerpani pracą w korporacjach ludzie tęsknią za pracą pełną ciekawych i spokojnych relacji interpersonalnych, a taka przecież jest praca w szkole.

Wobec obowiązujących przepisów ich tęsknoty nie mogą być „konsumowane” w procesie dydaktycznym przez żadną szkołę o uprawnieniach państwowych. Aktualnie, rozporządzenie o wymaganych od osób zatrudnianych na stanowisku nauczyciela kwalifikacjach uniemożliwia zatrudnianie owych ciekawych osób. Ludzi, którzy dzięki wcześniejszym doświadczeniom związanym z kierowaniem zespołami, potrafiliby pokierować procesem grupowym w klasie szkolnej oraz znakomicie zorganizować pracę uczniów wokół procesu uczenia się, a także wprowadzić ład i dyscyplinę, nie wspominając już o rzeczy w szkole najbardziej podstawowej, tj. przekazywaniu wiedzy.

Drugim sposobem „wpuszczania świeżego powietrza” mogłoby być wychodzenie uczniów jak najczęściej poza mury szkoły. Jednak nie po to – jak do tej pory

zdarzało się najczęściej – aby tradycyjną rolę nauczyciela przejmowała osoba z zewnątrz, lecz po to, aby uczniowie mogli zanurzać się w pełni w doświadczeniu poznawczym, społecznym czy estetycznym. Rolą dorosłych towarzyszących doświadczeniu uczniów byłoby tylko, a może aż, nadawanie znaczenia doświadczeniom, których doznają.

W przeciętnej szkole zajęcia pozalekcyjne to zajęcia sportowe, wyrównawcze lub przygotowujące do konkursów przedmiotowych. Mogłyby je uzupełnić – i to jest kolejna możliwość „wpuszczenia świeżego powietrza” do szkoły – wpisane na stałe w program danej szkoły projekty uczniowskie na rzecz lokalnej społeczności. Zadania samodzielnie wybrane przez uczniów, wynikające z ich diagnozy lokalnych potrzeb, zrealizowane metodą projektów, mogłyby być okazją do realizacji części podstawy programowej z wiedzy o społeczeństwie, a przy tym praktyczną szkołą przedsiębiorczości i innowacyjności. Byłaby to także pozytywna odpowiedź na *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE), jako przekazywanie połączonych: wiedzy, umiejętności i postaw dostosowanych do sytuacji.

W przywołanym dokumencie czytamy:

„Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy, pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Konieczna wiedza obejmuje zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, w tym szerszych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, takich jak ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami. Osoby powinny również być świadome zagadnień etycznych

związanych z przedsiębiorstwami oraz tego, w jaki sposób mogą one wywoływać pozytywne zmiany, np. poprzez sprawiedliwy handel lub przedsięwzięcia społeczne.

Umiejętności odnoszą się do proaktywnego zarządzania projektami (co obejmuje np. planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolności zarówno pracy indywidualnej, jak i współpracy w zespołach. Niezbędna jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach.

Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych, zarówno prywatnych jak i w pracy.²

W polskiej szkole należy jak najszybciej tworzyć warunki do rozwoju postaw przedsiębiorczych i innowacyjnych poprzez przekazywanie szkół stowarzyszeniom, zwiększanie autonomii szkół, wprowadzanie stosownych metod pracy, otwarcie szkoły na ciekawych ludzi. Warunki, które umożliwiłyby uczniom samodzielne działanie według ich własnego, nawet niekonwencjonalnego planu, służącego nabywaniu doświadczenia niezbędnego w kształtowaniu postawy przedsiębiorczej i innowacyjnej, w rozumieniu cytowanego wyżej zalecenia. Szkoła pełna ciekawych ludzi i projektów realizowanych przez uczniów znakomicie wpisuje się w konstruktywistyczną teorię uczenia się, w której: „(...) uczniowie są zachęceni do aktywnego interpretowania otaczającego ich świata i konstruowania osobistej wiedzy i przekonań poprzez promocję umiejętności krytycznego myślenia i niezależności wnioskowania. (...) Uczniowie odkrywają i interpretują otaczający ich świat poprzez aktywne uczestnictwo i interakcję z nim. Nauczyciele już nie kontrolują procesów uczenia się, lecz jedynie je ułatwiają. Nauczanie wymaga przejścia z podmiotowości nauczyciela do podmiotowości ucznia.”³

Równocześnie wiadomo, że dobra, nowoczesna edukacja będzie narzędziem budowania kapitału społecznego, który w Polsce ciągle jest niewielki.

² Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela, 18 grudnia 2006 r., str. 26, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>

³ Tamże.

Uwzględniając powyższe, należy stwierdzić, że pomimo wyraźnie pozytywnych konsekwencji zmian wynikających z reformy systemu edukacji dla całego społeczeństwa, należy je stale dynamizować w kierunku wzrostu przedsiębiorczości i samodzielności uczniów, umożliwienia im możliwie częstego odczuwania dumy z własnych osiągnięć, kreatywnego udziału w efektywnych, starannie ewaluowanych działaniach oraz radości z efektywnego współdziałania z innymi. Takie właśnie działania wspomagają rozwój w uczniach poczucia sprawstwa.

Wartość edukacji w świetle raportów minionego i obecnego stulecia

Edukacja jest najważniejsza, jej rozwój również

Wizja celu i procesu kształcenia dotyczy rozstrzygnięcia podstawowych dylematów rozwojowych polskiego systemu edukacji, które staną się podstawą wrześniowej i październikowej debaty publicznej przed V Kongresem Obywatelskim, a więc: czy proces edukacji ma służyć ukształtowaniu obywatela, czy pracownika? Ma wspierać czy modelować? Ma polegać na przekazie wiedzy czy kompetencji? Ma służyć indywidualizacji czy standaryzacji? Czy wreszcie główny nacisk przy projektowaniu i realizacji zmian edukacyjnych powinien być położony na proces, czy efekt?¹ Na instytucje edukacyjne czy inne grupy, instytucje i stowarzyszenia znajdujące się w ich otoczeniu, poza formalnym systemem edukacji? Ostatnie pytanie dotyczy określenia, czy proces edukacji ma się odbywać w szkole, czy też poza jej murami, a może przewidywana jest tu forma kooperacji szkoły z instytucjami działającymi w jej otoczeniu?

Warte odnotowania jest pytanie zadane przy końcu spotkania, które dotyczyło tytułu debaty czerwcowej – „Edukacja dla rozwoju”. Jego sens zawierał się w pytaniu o cel, płaszczyzny, a także podmioty i przedmioty tego rozwoju. Edukacja dla rozwoju, ale czego? Biurokracji, podmiotów procesu edukacyjnego (jeśli tak, to których?), instytucji edukacyjnych (wszystkich kompleksowo czy tylko niektórych?), zmian ilościowych czy jakościowych, rozwoju ewaluacji (standaryzacji) czy indywidualizacji, a może dalszego rozwoju „zwoju” edukacji? Zwłaszcza w mniemaniu tych, którzy uważają, że edukacja się raczej „związa”, niż rozwija (przedstawiciele środowiska naukowego, media, nauczyciele, studenci). Brak klarownej wizji rozwoju edukacji w wystąpieniach zwłaszcza przedstawicieli instytucji rządowych podczas wspomnianej debaty w Warszawie jest bardzo niepokojący. Stwierdzenie, że „będzie dobrze, bo musi być lepiej”,

* Uniwersytet Wrocławski

¹ Por. P. Zbieranek, *Podmiotowość w edukacji. Edukacja do podmiotowości. Dylematy rozwojowe polskiego systemu edukacji*, Gdańsk 06.07.2010 (materiał powielony, w posiadaniu autorki).

można odczytać albo jako brak kontroli sytuacji, albo brak odpowiedzialności, a może zwykłą „ludzką” niemoc w obliczu problemów, które przygniatają swym balastem i pozostaje tylko wiara, że wszystko się jakoś samo naprawi albo zrobi to za nas ktoś inny. A może wszystkie domniemane czynniki sprawcze są w jednakowym stopniu zasadne?

Wykształcenie i kompetencje jako wartość

Współczesne społeczeństwa przywiązują dużą wartość do wykształcenia i kompetencji. Wymusza to współczesna cywilizacja informacyjna, gospodarka rynkowa i społeczeństwo oparte na wiedzy. To sprawia, że edukacja jest nie tylko wartością autoteliczną, ale także kluczowym instrumentem zmian na płaszczyźnie społecznej, gospodarczej i politycznej. Z tego też względu bywa często traktowana jako „inwestycja” służąca nie tylko społeczeństwu i państwu, lecz także rynkowi. Umasowienie edukacji nie zawsze jednak idzie w parze z jej jakością, a posiadany dyplom nie zawsze jest miarodajną wizytówką posiadanych kompetencji. Jest to cena, jaką płacą reformatorzy i społeczeństwa za zwiększenie dostępności do edukacji oraz jej upowszechnienie, zmierzające *implicite* do wyrównania szans edukacyjnych. W Polsce w 2010 roku wiemy o tym doskonale, ale nie przywiązaliśmy do tego należytej wagi na początku lat 90. ubiegłego wieku, kiedy umasowienie szkolnictwa średniego i wyższego stało się kluczowym priorytetem wdrażanych wówczas reform.

Raporty Międzynarodowej Komisji ds. Rozwoju Edukacji w XX i na początku XXI wieku. Ich realizacja i aktualność dzisiaj

Raport Faure’a i jego znaczenie

Kluczowe znaczenie w reformowaniu systemów edukacyjnych w XX wieku miał pierwszy w skali światowej raport E. Faure’a, opracowany na zlecenie powstałej w 1971 roku Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji. Raport został wydany w 1972 roku pod wymownym tytułem „Uczyć się, aby być”² (ang. *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*). Opublikowanie tego raportu zbiegło się w czasie z wydaniem w tym samym roku pierwszego raportu Klubu Rzymskiego³ pt. „Granice wzrostu”

² E. Faure, *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.

³ Klub Rzymski to międzynarodowa organizacja *non profit* powstała w 1968 roku, która zrzesza polityków, naukowców i biznesmenów zajmujących się badaniem globalnych problemów związanych z różnymi aspektami, środowiskiem, eksplozją demograficzną itp.

(ang. *Limits to Growth*)⁴, który zawierał niepokojące prognozy dotyczące przyszłości świata w obliczu malejących zasobów naturalnych i wzrostu liczby ludności. Raport Faure'a analizujący aktualną kondycję i przyszłość edukacji na świecie przedstawił – oprócz diagnozy aktualnego stanu edukacji, w tym aktualnych problemów i wyzwań, przed którymi stała wówczas edukacja – także strategię dalszego jej rozwoju i sugerowanych w różnych krajach reform.

Raport ten zwracał szczególną uwagę na dwa zjawiska. Po pierwsze, fakt dynamicznego rozwoju przemysłu, komunikacji i informatyzacji, który skłaniał edukację do bardziej efektywnego (ilościowo i jakościowo) przygotowania młodych pokoleń do wymogów rynku pracy oraz aktywności na płaszczyźnie społecznej i politycznej. Zwłaszcza w obszarach wychowania społecznego i naukowego dostrzeżono w programach szkolnych niepokojące niedostatki. Po drugie, występujące w tym okresie zjawisko eksplozji demograficznej doprowadziło do zwiększenia liczby szkół, upowszechnienia kolejnych etapów szkolnictwa oraz ich sukcesywnego reformowania. Obok edukacji szkolnej nastąpił dynamiczny rozwój edukacji pozaszkolnej i ustawicznej, związanej z edukacją dorosłych. Poza aspektem eksplozji demograficznej wszystkie pozostałe wymagania i zadania edukacji są wciąż aktualne. Poświęcę im uwagę w dalszej części niniejszego tekstu.

W części drugiej raportu Faure'a, przedstawiającej pytania, fakty oraz nadrzędne cele edukacji, autorzy zwrócili uwagę na groźne zjawiska, które i dziś nie są nam obce, m.in. problem bezrobocia, braku równowagi ekologicznej oraz patologii społecznych. Formułując kierunki przemian zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, zdaniem autorów raportu nauka i technika stanowiąc miały w tym okresie podstawę przyszłego rozwoju edukacji. Wśród podstawowych wskazań dla polityki i strategii edukacyjnej zostało wymienionych 21 propozycji naprawczych, podkreślających przede wszystkim: konieczność zdemokratyzowania oświaty, zindywidualizowanie kształcenia oraz dążenie do uelastycznienia oświaty w obliczu stale zmieniających się warunków życia, potrzeb, zainteresowań, rynku pracy, a także zapewnienie możliwości kształcenia się ludzi przez całe życie, zapewnienie drożności i otwartości systemu edukacyjnego,

⁴ Por. D.H. Meadows, D.L. Meadows, J. Randers, W.W. Behrens III: *The Limits to Growth. Abstract established by Eduard Pestel. A Report to The Club of Rome*. 1972; pol. wyd. D.H. Meadows, D.L. Meadows, J. Randers, W.W. Behrens III, *Granice wzrostu*, tłum. W. Rączkowska, I S. Rączkowski, Warszawa 1973; dokument weryfikujący postawione w raporcie tezy: G.M. Turner: *A Comparison of the Limits to Growth with Thirty Years of Reality*. Global Environmental Change 18(3), August 2008, s. 397–411, <http://www.csiro.au/files/files/plje.pdf>

wspomaganie edukacji formalnej formami edukacji nieformalnej, zreformowanie metod i środków kształcenia, położenie szczególnego nacisku na edukację przedszkolną, rozszerzenie wykształcenia ogólnego, stałe dostosowywanie oferty edukacyjnej do zmieniającego się rynku pracy, inicjowanie współpracy szkoły z instytucjami życia publicznego i gospodarczego, nacisk na oświatę dorosłych oraz samokształcenie. Większość postulatów sformułowanych blisko czterdzieści lat temu w ramach przedstawionego raportu jest aktualna obecnie, zwłaszcza w przypadku systemu edukacyjnego w Polsce.

Raport Delorsa i jego filary, czyli dokąd zmierzamy

U progu XXI wieku kluczową rolę w reformowaniu systemów edukacyjnych na świecie miał kolejny znaczący raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji UNESCO pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”⁵, który powstał dwadzieścia lat po opublikowaniu raportu Faure’a. Raport ten, sporządzony przez zespół J. Delorsa, nawiązywał do raportu Faure’a do tego stopnia, że tytuł raportu z lat siedemdziesiątych stał się jednym z czterech podstawowych filarów edukacji zaproponowanych przez raport Delorsa. Głównym przesłaniem tego raportu jest teza, że edukacja powinna trwać przez całe życie i opierać się na czterech zasadach (zwanych w tym raporcie filarami). Po pierwsze, *uczyć się, aby żyć wspólnie* – poprzez poszerzanie wiedzy o innych społeczeństwach, religii, historii, tradycji, tolerancję oraz uczenie się współdziałania i rozwiązywania konfliktów w grupach. Po drugie, *uczyć się, aby wiedzieć* – poprzez poznanie i doskonalenie narzędzi zdobywania wiedzy, a także zrozumienie celu uczenia się. Po trzecie, *uczyć się, aby działać* – poprzez kształtowanie umiejętności wykorzystywania wiedzy w praktyce, uczenie się współdziałania oraz komunikacji w celu nabywania umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, kształtowania przyszłości oraz pracy w zespołach. Po czwarte, *uczyć się, aby być* – poprzez wszechstronny rozwój jednostki, niezależne myślenie, zdolność krytycznego osądu, uczuć i fantazji. Jest to bowiem gwarancja przetrwania gatunku ludzkiego.

Niniejszy raport podkreślał z jednej strony pielęgnowanie związku człowieka z tradycją, z drugiej zaś – postrzeganie edukacji jako doświadczenia globalnego, trwającego przez całe życie zarówno w aspekcie teoretycznym (poznawczym), jak i praktycznym. Edukacja w myśl tego raportu posiada trzy wymiary: po pierwsze, etyczny i kulturalny, po drugie – ścisły i technologiczny, po trzecie – ekonomiczny i społeczny. Wszystkie powinny się ze sobą splatać w myśl

⁵ J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

idei zrównoważonego rozwoju oraz założeń edukacji ustawicznej, której celem jest podejmowanie wszelkich działań i korzystanie z różnych dostępnych metod (teoretycznych i praktycznych), umożliwiających człowiekowi poznanie dynamiki świata, innych ludzi oraz samego siebie, a przy tym kształtujących umiejętności analizowania konkretnego problemu zarówno z perspektywy lokalnej, jak i globalnej. Ma to w założeniu stać się podstawą do znaczących jakościowych zmian w obszarze edukacji w obliczu dynamicznych przemian społecznych, kulturowych, ekonomicznych itp.

Szkolnictwo w Polsce i jego zmiany w świetle obu raportów

Struktura edukacji w Polsce przechodzi w ciągu ostatnich dwóch dekad fazę notorycznych przemian. Wraz ze zmianą ustroju w naszym kraju, reforma edukacji stała się zadaniem priorytetowym, dodatkowo wzmacnianym tempem przemian w różnych obszarach życia (gospodarczego, społecznego, kulturowego), a także wyzwaniem lokalnymi i globalizacyjnymi oraz faktem przystąpienia w 2004 roku Polski do Unii Europejskiej. Tezy raportu Delorsa, omówione w poprzednim punkcie, stanowiące filary współczesnej strategii rozwoju edukacji na świecie („uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć wspólnie”, „uczyć się, aby być”), stały się podstawą formułowania kluczowych założeń reformatorskich dotyczących poszczególnych szczebli systemu edukacji także w Polsce, od przedszkola po szkolnictwo wyższe. Reformowanie edukacji, jak słusznie zauważa Cz. Banach, jest zadaniem niezwykle trudnym, długofalowym, kosztownym i ryzykownym⁶. Zadaniem wymagającym spójności planów i podejmowanych rzeczywiście działań. W tym aspekcie reformy formułowane i wdrażane w Polsce pozostawiają wiele do życzenia. Stąd każda kolejna reforma edukacyjna budzi jednocześnie nadzieje, ale i towarzyszy jej sceptycyzm, związany z nie zawsze udaną realizacją⁷, niekiedy brakiem ciągłości z poprzednimi zmianami, wreszcie brakiem długofalowej wizji reform i naprawy systemu.

Na konieczność reform w sferze kształcenia i wychowania, zwiększenie roli edukacji rozumianej szerzej, nie tylko jako system szkolny, zreformowanie kształcenia zawodowego, upowszechnienie szkolnictwa ogólnokształcącego oraz wyższego i masowy rozwój kształcenia ustawicznego zwracał uwagę w 1997 roku Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” działający przy Prezydium PAN

⁶ Cz. Banach, *Skarb ukryty w edukacji. Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, [w:] Konspekt nr 12/2002, i <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html>

⁷ Ibidem.

jeszcze przed transformacją ustrojową. Kontynuację tych planów można odnaleźć w studiach Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN i Rządowego Centrum Studiów Strategicznych, zawartych m.in. w dwóch dokumentach: „Strategii rozwoju Polski do roku 2020” oraz „Długookresowej strategii trwałego i zrównoważonego rozwoju – Polska 2025”⁸, w których najważniejszym wyzwaniem dla Polski stało się kształcenie społeczeństwa informacyjnego, zaś najważniejszym priorytetem – nauka i edukacja, a także zwiększenie elastyczności kształcenia, dostosowanie go do rynku pracy, wprowadzenie nowych form kształcenia, doskonalenie zdobytych kwalifikacji w systemie kształcenia ustawicznego, wyrównanie startu i szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz upowszechnienie edukacji na poziomie średnim i wyższym.

Nie bez znaczenia jest również dbałość, aby zmiany ilościowe współgrały ze zmianami jakościowymi. Tym priorytetem miał w założeniu sprostać projekt reformy systemu edukacji z 1998 roku oraz projekt dotyczący szkolnictwa ponadgimnazjalnego z 2000 roku⁹ wraz z korektami dokonany w kolejnych latach. W 1999 roku rozpoczął się w naszym kraju proces długofalowej i radykalnej reformy struktury szkolnictwa oraz metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, od którego w zasadzie nie ma już odwrotu, poza ewentualnymi korektami „uzasadnionymi wynikami monitorowania reformy, jej naukową i społeczną oceną, w tym oceną warunków i sposobów jej realizacji”¹⁰. Aktualne cele reform edukacji w Polsce wyznaczają przede wszystkim następujące dokumenty MENiS: „Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013”¹¹, „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku”¹² oraz „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku”¹³.

⁸ Por. *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, oprac. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2000 oraz projekt *Długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju – Polska 2025*, oprac. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2000.

⁹ *Reforma systemu edukacji*, MEN, Warszawa 1998 oraz *Reforma systemu edukacji – szkolnictwo ponadgimnazjalne*, Warszawa 2000.

¹⁰ Por. Cz. Banach, op. cit.

¹¹ *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, MENiS, Warszawa 2005, http://www.agro.ar.szczecin.pl/akty%20prawne/strategia_2007_2013.pdf

¹² *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku*, MENiS, 8.07.2003, http://www.men.gov.pl/index.php?view=article&catid=58%3Akształcenie-dorosłych&id=346%3Astrategia-rozwoju-kształcenia-ustawicznego-do-2010-roku-&format=pdf&option=com_content&Itemid=83

¹³ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*. Wersja I. 3.02.2010. Raport częściowy przygotowany przez konsorcjum Ernst&Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, http://www.uczelnie2020.pl/docs/file/SSW2020_strategia.pdf

Reforma, obok zmian struktury systemu edukacji wraz z wprowadzeniem nowego ustroju szkolnego, obejmowała także reformę programową, zmianę w organizacji kształcenia, sposobach administrowania i nadzorowania, stworzenie niezależnego systemu oceniania i egzaminowania (powołanie 8 Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych podlegających Centralnej Komisji Egzaminacyjnej¹⁴), określenie nowych zasad finansowania szkół, wynagradzania oraz ścieżek awansów kadry dydaktycznej. Do priorytetów już dokonanych i kontynuowanych reform zalicza się m.in. konieczność upowszechnienia edukacji przedszkolnej, dostosowania się systemu edukacyjnego do tempa oraz zakresu przemian społecznych, cywilizacyjnych i gospodarczych, zwiększenia atrakcyjności kształcenia zawodowego po szkole podstawowej (30–40% rocznika), a także po gimnazjum, po dowolnej klasie liceum i po maturze, limitowania miejsc w liceach ogólnokształcących¹⁵, przemyślanego dostosowania systemu edukacji do założeń reformy ustrojowej państwa oraz integracji z Unią Europejską, dostosowania kształcenia zawodowego do wymogów rynku pracy oraz wzmocnienia więzi i zaangażowania rodziców oraz społeczności lokalnej w działalność i funkcjonowanie szkół różnych szczebli.

Z realizacją wyżej wymienionych postulatów jest różnie. Część wdrożonych reform wymaga z pewnością korekt (np. realizacja idei procesu bolońskiego i utworzenie studiów dwustopniowych w przypadku nie wszystkich kierunków się sprawdza i jest efektywna¹⁶), a konieczne jest sformułowanie i wdrożenie innych postulatów, np. podkreślanych w cytowanym na początku niniejszego tekstu dokumencie Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową: po pierwsze, konieczności kształtowania w młodych ludziach umiejętności efektywnego, krytycznego i samodzielnego uczenia się, po drugie – samodzielnego i świadomego podejmowania decyzji przy zachowaniu aktywności, elastyczności i kreatywności, po trzecie – inicjowania przez instytucje szkolne otwartości i tolerancji na różne wymiary odmienności oraz na zmiany (planowane i aktualnie wdrażane). Jaka będzie realizacja tych postulatów – pokaże czas.

¹⁴ Centralna Komisja Egzaminacyjna powstała 1.01.1999, por. CKE, [w:] J. Jung-Miklaszewska, *System edukacji Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*, Warszawa 2003, 9–10; Podstawowe informacje: <http://www.cke.edu.pl>

¹⁵ Por. Z. Kwieciński, *Potrzeba całościowej reformy oświaty. Co wyrównać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba?*, [w:] J. Szomburg (red.), *Priorytety edukacji Polaków w XXI wieku*, Gdańsk 2009, s. 39.

¹⁶ Instytut Socjologii we Wrocławiu, w którym pracuję, jest chyba jednym z ostatnich instytutów kształcących socjologów w Polsce, który zdecydował się na przejście z trybu studiów jednolitych na dwustopniowe (2007 rok). Konsekwencje tego doskonale przedstawił prof. T. Broś w trakcie czerwcowej debaty. W pełni podzielam jego stanowisko.

Ważnym aspektem, oprócz strategii dostosowawczych oferty edukacyjnej do rynku pracy, jest ogólna dbałość o realizację wartości autotelicznej edukacji poprzez zapewnienie gruntownego wykształcenia ogólnego młodych ludzi, z uwzględnieniem kompetencji językowych (języków nowożytnych i starożytnych), które stanowią konieczny fundament do efektywnego przyswajania najbardziej wysublimowanej wiedzy specjalistycznej. Przedkładanie wartości instrumentalnej nad wartość autoteliczną jest współcześnie zabiegiem coraz bardziej powszechnym (nie tylko w Polsce) i niepokojącym, zwłaszcza w perspektywie długofalowej, biorąc pod uwagę przyszłe i obecne konsekwencje tego rodzaju postępowania.

dr Piotr Kołodziej*

Program – podręcznik – nauczyciel

Jędrzejewicz potrzebny od zaraz!

W 1910 roku Franciszek Próchnicki na łamach galicyjskiego „Muzeum” stwierdził wprost: „Pożyteczny jest dobry plan nauki, jeszcze pożyteczniejszy jest dobry podręcznik, ale z pewnością najważniejszym warunkiem powodzenia nauki w szkole jest dobry nauczyciel”¹. Blisko pięćdziesiąt lat później Juliusz Kleiner dopowiadał: „[wszystko] zależy od osobistości nauczyciela. Osobistość ta gra w szkole główną rolę. Dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel to kombinacja znacznie gorsza niż zły program, zły podręcznik i dobry nauczyciel”². Obaj uczeni, jak widać, wskazali nie tylko na te same najważniejsze „ogniwa” decydujące o efektywności edukacji, ale również ustalili hierarchię ich ważności. Co znamienne, Próchnicki pisał jeszcze w czasach zaborów, Kleiner – po II wojnie światowej, w okresie głębokiego PRL-u. Minęło kolejne pół wieku, świat znów zmienił się diametralnie – upadła żelazna kurtyna, od dwudziestu lat żyjemy w wolnej, III RP. Uwarunkowania szkolnej edukacji są oczywiście funkcją naszych czasów, kluczowe „ogniwa” jednak pozostały te same: program – podręcznik – nauczyciel. Przyjrzyjmy się więc im nieco bliżej, z dzisiejszej perspektywy, posługując się przykładem głównego szkolnego przedmiotu, określanego jako „język polski”.

Po pierwsze: program. Obecnie już nie publikuje się programów centralnych. Ostatni „jedynie słuszny” tego typu dokument zatwierdzono do użytku szkolnego w roku 1984. W roku 1990 natomiast mieliśmy już dwa równoległe funkcjonujące programy centralne dla przedmiotu „język polski”, co najlepiej świadczyło o charakterze przemian w kraju³. Główna autorka ówczesnych działań

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

¹ F. Próchnicki, *Kilka uwag z powodu zamierzonej reformy nauki języka polskiego*, [w:] *Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 115.

² J. Kleiner, *Na temat lekcji języka polskiego*, „Polonistyka” 1957, nr 2.

³ Oba programy miały jednolite, opracowane przez Bożenę Chrzęstowską, cele. Na temat warunków i charakteru zmian programowych zob. *Wstęp oraz Słowo wstępne* (B. Chrzęstowskiej) [w:] *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, WSiP, Warszawa 1990, s. 3–4 oraz 5–14.

programowych, Bożena Chrzęstowska, otworzyła nowy rozdział w historii programowania: po raz pierwszy od dziesięcioleci można było dokonywać samodzielnych, twórczych przekształceń w programie, a nawet tworzyć własne konstrukcje w oparciu o program centralny. Bez względu na to, czy nauczyciele potrafili z tej szansy skorzystać, czy nie, kierunek zmian w zakresie szkolnych programów został wytyczony: dość szybko podjęto prace nad przygotowaniem tzw. minimów programowych, a następnie – nad kolejnymi wersjami tzw. podstawy programowej. Ostatecznie *Podstawa programowa* weszła w życie wraz z reformą strukturalną ministra Mirosława Handkego (1999), powołującą do życia gimnazja. Dokument został opublikowany jako załącznik do ustawy o systemie oświaty. Załącznik ów jednak od samego początku podlegał ciągłym modyfikacjom, często anonimowym, często uwarunkowanym politycznie, co prowadziło do zdarzeń groteskowych, jak na przykład wykreślanie i ponowne wpisywanie do *Podstawy* dzieł Gombrowicza. W praktyce jednak działania ministerialne z czasem traciły na znaczeniu, gdyż zakres materiału i specyfikę lekcyjnych działań coraz silniej determinowały publikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną tzw. informatory maturalne (bardziej nawet niż tzw. standardy wymagań), w niektórych miejscach, niestety, sprzeczne z *Podstawą*. Z apogeum programowych nieporozumień mieliśmy do czynienia wówczas, gdy minister edukacji 29 sierpnia 2008 roku wydał rozporządzenie porządkujące listę lektur w *Podstawie programowej*, które natychmiast „doprecyzowano” w *Komunikacie dyrektora CKE w sprawie listy lektur dla szkół ponadgimnazjalnych na egzamin maturalny od maja 2009*. W praktyce „podstawą programową” stał się półtorastronicowy wybór lektur dokonany przez CKE – niekiedy wbrew zapisom oficjalnej podstawy (np. wskazanie konkretnych utworów z puli „do wyboru” lub konkretnych scen w dramatach przewidzianych do lektury we fragmentach).

Nową podstawę programową, która właśnie weszła w życie w szkołach podstawowych i gimnazjach (w liceach – od 2012 roku), w założeniu opracowano między innymi po to, by raz na zawsze uporządkować sytuację w zakresie oświatowego prawa. Obecnie to podstawa właśnie ma decydować o wszystkim (a więc nie „informatory” i nie „standardy”), również dlatego, by zatrzeć coraz silniejsze przekonanie, iż jedynym i ostatecznym celem edukacji jest przeprowadzanie i zdawanie egzaminów (po każdym etapie kształcenia, a zwłaszcza po ukończeniu szkoły średniej). W rzeczywistości jednak mamy do czynienia z sytuacją dokładnie odwrotną: nowa podstawa programowa, napisana w języku wymagań, dokładnie odzwierciedla wymagania i strukturę tzw. nowej matury i wszystko –

także przedlicealne etapy kształcenia – maturze podporządkowuje. Nowa matura zaś – oczywiście lepsza od „starego” egzaminu – również jest, niestety, obciążona fundamentalnymi wadami: przede wszystkim polega ona na pisaniu tekstu w sztucznej formie interpretacji fragmentu dzieła w kontekście całości. Fragmentu – dodajmy – spreparowanego na użytek modelu odpowiedzi (tzw. klucza), więc często będącego nieznośną kompilacją części tekstu oryginalnego. By nową maturę zdać, wystarczy otrzymać – to z pewnością największe kuriozum – zaledwie 30% wszystkich punktów.

Tak sformatowany egzamin zdeterminował zatem formułę podstawy programowej dla niespełna trzyletniego liceum, którą ponadto wypełniono po większości „starymi” treściami nauczania, niemożliwymi do „realizacji” nawet w „starej”, czteroletniej szkole średniej. Poprzednią podstawę programową, ze względu na szczegółowość jej zapisów, bez większych trudności moglibyśmy nazwać programem nauczania (w realiach szkolnych nie do zrealizowania), nowa podstawa zaś jest już tylko – wbrew swojej nazwie! – szczegółowym zestawem wymagań egzaminacyjnych, dodatkowo opisanych jeszcze za pomocą niekonsekwentnie i nieprecyzyjnie używanych w całym dokumencie pojęć ogólnych („odbiór”, „analiza”, „interpretacja”, „tekst kultury”, „kontekst” itd.)⁴. Jednym z głównych skutków przyjętych rozwiązań będzie z pewnością utrwalenie już dziś dolegliwego stylu pracy „pod maturę”, polegającego w zasadzie na rozwiązywaniu kolejnych maturalnych testów (egzaminów gimnazjalnych i sprawdzianów w szkole podstawowej). Nowa podstawa programowa wydatnie przyczyni się również do zakonserwowania patologii na rynku podręczników szkolnych.

Po drugie więc – podręcznik. Podręcznik – powiedzmy na wstępie – powinien być wykładnią całościowej koncepcji kształcenia. Koncepcja tego typu z kolei powinna zostać wyrażona w precyzyjnie opracowanym programie, zgodnym z precyzyjnie opracowaną podstawą programową. Kłopot w tym, że prawdziwa zmiana programowa – wbrew pozorom – jeszcze się w Polsce nie dokonała, a zatem nie dokonała się jeszcze najistotniejsza część reformy systemu edukacji. Nie zmienia to jednak faktu, iż rynek podręczników szkolnych rozwija się bardzo dynamicznie. Czasy, gdy nauczyciel miał do dyspozycji jedną, „jedynie słuszną” szarą książkę, szybko odeszły w niepamięć. Ze względów ekonomicznych i poligraficznych od blisko dwudziestu lat można wreszcie wydrukować cokolwiek i jakkolwiek. Nie dziwi więc fakt, że na wolnym rynku podręczników doszło

⁴ Szczegółowa analiza problemu zob.: P. Kołodziej, *Tak zwana edukacja polonistyczna według tak zwanej podstawy programowej*, „Polonistyka” 2010, nr 2.

do „ikonicznego szaleństwa”, co przejawiało się przede wszystkim w barbarzyńskim wykorzystywaniu dzieł sztuki wizualnej. Do szkolnego obiegu weszło wiele „nowoczesnych” podręczników, których nowatorstwo polegało jednak głównie na „atrakcyjnej” szacie graficznej, coraz bardziej zbliżonej do standardów znanych z kolorowych pism, w tym także tabloidów.

Co gorsza jednak, tabloidyzacja podręczników nie dotyczy wyłącznie ich strony wizualnej – czasem zjawisko daje się obserwować również na poziomie treści. Nowa podstawa programowa zaś została opracowana w taki sposób, że obecnie możliwe jest dopuszczanie do użytku szkolnego – po drobnych retuszach formalnych – wszelkich istniejących już na rynku podręczników. Aktualizacja książek często polega na nieznaczących przesunięciach materiału, a najczęściej na „unowocześnieniu” oprawy edytorskiej. Co do meritum natomiast zmienia się niewiele, bo i nie musi się zmieniać. Przeciętny podręcznik do języka polskiego nie spełnia nawet wymogów, które sformułował ponad dwieście lat temu Grzegorz Piramowicz w mowie wygłoszonej na posiedzeniu Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych⁵. Przeciętny podręcznik do języka polskiego natomiast chętnie jest wybierany do pracy przez przeciętnego nauczyciela polonistę. Dobrze znane od lat treści podane w „nowoczesnej” oprawie graficznej to rozwiązanie najkorzystniejsze z możliwych – i dla wydawców (duże zyski), i dla nauczycieli (poczucie udziału w wielkiej zmianie bez konieczności zmieniania czegokolwiek).

Wybór podręcznika to wybór całego świata, określonej wizji kształcenia; podręcznik to najlepsze zwierciadło, w którym widać, jak nauczyciele rozumieją swoją rolę w procesie kształcenia, jak rozumieją sytuację współczesnego młodego człowieka (ucznia) we współczesnym świecie, jak rozumieją cele edukacji i jakimi drogami chcą do tych celów dochodzić. Które podręczniki więc (czytaj: które wizje edukacji) cieszą się dziś największym zainteresowaniem? Można by powiedzieć, za klasykiem, że są to z reguły „stare zbrodnie świata ubrane w szaty świeże”: uczymy tego, czego zawsze się uczyło, tylko jeszcze szybciej, jeszcze bardziej powierzchownie, w jeszcze większym oderwaniu od realnego świata. Współczesna szkoła trwa – by użyć socjologicznego terminu Margaret Mead – w anachronicznej kulturze postfiguratywnej⁶. Politura – w postaci języka wymagań nowej podstawy czy w postaci „nowoczesnej” oprawy graficznej książek – na nic się nie zda.

⁵ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, Wrocław-Kraków 1960, s. 144.

⁶ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 2000.

Po trzecie zatem – nauczyciel. To od niego zależą – jak powiedziałyby Tischner – zguba i ocalenie. Ważna jest bowiem podstawa programowa, ważny podręcznik, ale najważniejszy jest nauczyciel, ten – od niedawna – funkcjonariusz państwowy: fatalnie wynagradzany, coraz mniej szanowany, coraz silniej uwikłany w absurdalną biurokrację, coraz słabiej przygotowany do zawodu. Żadna reforma się nie uda, jeśli nie będą jej wdrażać ludzie dobrze przygotowani i otwarci na zmiany.

Na czym polega problem z kształceniem nauczycieli, najlepiej było widać przy okazji uruchamiania gimnazjów. Dydaktykę literatury i języka polskiego dla tego etapu kształcenia wprowadzono na uczelniach w tym samym czasie, więc o kilka lat za późno. Wcześniej przygotowywanie kadry sprawy by jednak nie rozwiązało. Głębokiej reformy wymaga bowiem cały system studiów nauczycielskich, o czym zresztą mówi się nie od dziś. W 1995 roku na przykład Teresa Kostkiewiczowa pisała:

„Powierzchnowość kształcenia uniwersyteckiego współistniejąca z jego pozorną nowoczesnością przynosi fatalne skutki w szkole. Nauczyciele, nierzadko podejmujący ten zawód z przypadku lub źle do niego przygotowani, nie radzą sobie z wymogami ciągle zmieniających się programów, nie mają też własnej wizji nauczanego przedmiotu, nie wiedzą kogo i dla jakich celów mają kształcić”⁷.

Głosów wskazujących na anachroniczność studiów polonistycznych pojawia się coraz więcej. Tomasz Kunz mówi na przykład o „całkowitej nieprzystawalności tradycyjnego modelu studiów polonistycznych (zwłaszcza formuły nauczania historii literatury polskiej) do realiów szkolnych”, co „u wielu naszych studentów wywołuje uzasadnione poczucie frustracji, wynikające z nieprzydatności i niefunkcjonalności zdobywanej na uczelni wiedzy, która nie przygotowuje już nawet do wykonywania zawodu nauczyciela języka polskiego (co skutkuje między innymi znacznym obniżeniem prestiżu specjalności nauczycielskiej i gwałtownym spadkiem liczby kandydatów chętnych do studiowania tej specjalności)”⁸.

Sytuacji nie ułatwia również fakt, iż dydaktycy literatury i języka polskiego traktowani są we własnych środowiskach uczelnianych co najwyżej z obojętnością, a zazwyczaj z lekceważeniem. Sami zresztą często dają swym oponentom argumenty: dążąc za wszelką cenę do naukowości, coraz bardziej oddalają się od

⁷ T. Kostkiewiczowa, *Przyjąć wspólną odpowiedzialność*, „Polonistyka” 1995, nr 5.

⁸ T. Kunz, *„W stronę Arkadii albo w stronę drugą”*. *Literatura najnowsza wobec kryzysu polonistyki uniwersyteckiej*, „Polonistyka” 2010, nr 3.

realnej szkoły, co dodatkowo podważa jeszcze ich autorytet w oczach studentów. Pisanie podręczników szkolnych – wskaźmy na jeden tylko przykład absurdu – uznawane jest za (przepraszam za słowo) tzw. chaturę i nie liczy się w żadnych naukowych statystykach. Opisywanie jednak czyjejs podręcznikowej twórczości bywa już postrzegane jako działalność naukowa. Z pewnością zaś „prawdziwą” nauką zajmują się literaturoznawcy i językoznawcy, co u dydaktyków wywołuje oczywiście poczucie niedowartościowania. Stąd ich dążenie do naukowości za wszelką cenę i... koło się zamyka.

Gdzieś obok natomiast znajdują się przyszli poloniści, którzy – jeśliby w desperacji zechcieli kiedyś, mimo wszystko, podjąć pracę w szkole – na dobrą organizację swych studiów raczej liczyć nie mogą. Zawodu będą się uczyć już w praktyce. Na początek zapoznają się z wybranymi przez swoich starszych i doświadczonych kolegów podręcznikami...

Jedno wydaje się pewne: polska oświata potrzebuje reformy. Polska oświata potrzebuje wielkiego, starannie przygotowanego projektu zmian całościowych i skoordynowanych, w którym znajdzie się także miejsce na prawdziwą reformę programową, na prawdziwą reformę podręczników, na prawdziwą reformę studiów nauczycielskich. Działania cząstkowe, pozorowane i doraźne zawsze będą tylko cząstkowe, pozorowane i doraźne. Po dwudziestu latach od odzyskania pełnej suwerenności, po kilku latach od wejścia do Unii Europejskiej ciągle stoimy przed dramatycznym wyzwaniem, choć mamy jednocześnie szansę nawiązania do naszych najlepszych tradycji: polska oświata potrzebuje bowiem nie tylko nowej, niezależnej (zwłaszcza od polityków) Komisji Edukacji Narodowej, nie tylko nowego, niezależnego (zwłaszcza od wydawców) Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, lecz także – nowego, niezależnego (od wszystkich) Jędrzejewicza.

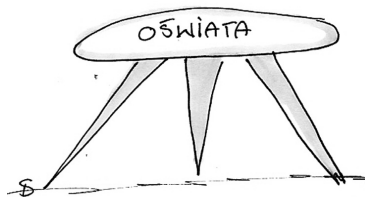
Stabilny stołek oświatowy

Nasze władze oświatowe zajmują się:

1. Tym, co ma być przedmiotem nauczania, czyli – czego mamy nauczać?
A więc np. podstawą programową, podręcznikami, programami nauczania.
2. Sprawdzaniem efektywności nauczania, czyli egzaminami i sprawdzianami zewnętrznymi.

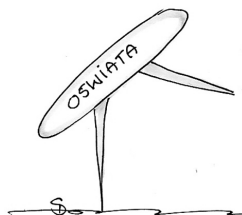
Ale to są dwie sprawy, że tak powiem, brzegowe. A w środku jest to, jak będziemy efektywnie uczyć. Bo cały proces nauczania znajduje się właściwie pomiędzy punktem pierwszym i drugim...

Popatrzmy na oświatę, jak na stołek o trzech nogach:



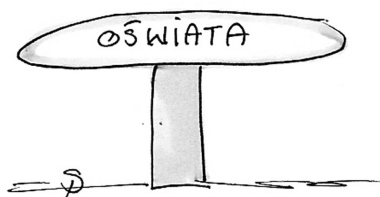
1. Czego uczymy?
2. Jak uczymy?
3. Jak sprawdzamy?

Jeśli pominąć środkową nogę (2), to stołek się przewróci. I to bez względu na to, jak będziemy wspierać pozostałe nogi (1 i 3). Stołek bez nogi drugiej może się utrzymać w równowadze tylko przez chwilę!



* Centrum Edukacji Obywatelskiej

Niestety, środkowa noga naszej oświaty jest w zaniku lub jest stanowczo za krótka. Zaś ona powinna być najmocniejsza. Dlaczego?



Jeśli wiemy, jak skutecznie i dobrze uczyć (noga druga), to właściwie nie jest tak ważne, czego uczymy. Uczeń otrzymuje „trening” efektywnego uczenia się, umie się uczyć i w przyszłości może sam nauczyć się potrzebnych zagadnień. W pewien sposób proces uczenia się jest ważniejszy niż to – czego nauczamy.

Dobre nauczanie oznacza, że nauczyciel sprawdza na każdym etapie (nie tylko na końcu), czego uczeń się nauczył i czy opanował materiał. Druga noga „załatwia” więc jednocześnie końcowe efekty.

Gdyby całą energię władz i osób zajmujących się oświatą skierować na to – jak uczyć, to może to by już wystarczyło? Może stołek mógłby mieć jedną solidną nogę?

Jednak temat „środkowej nogi” jest mało popularny. Sądzę, że przyczyna leży w tym, że jest po prostu bardzo trudny. Dodatkowo nie ma jednego przepisu na dobre nauczanie i niemożliwe jest wydanie żadnego przepisu w tej sprawie. Dużo łatwiej ustalić podstawę programową i zaplanować egzaminy końcowe, a potem sprawdzić, czy nauczyciele zalecenia poprawnie wykonują. A jak sprawdzić, czy potrafią skutecznie uczyć?

Myślę, że bez tej środkowej nogi oświata nie będzie prosto stała.

Pieniądze to **nie** wszystko

Ewolucja pojęć

Z ciekawości i może trochę z nudy, po części też w poszukiwaniu inspiracji zaglądam do słownika języka polskiego. W określonym celu oczywiście – mianowicie szukam hasła „edukacja”. I oto dowiaduję się, że edukacja to nic innego, jak „*wychowanie, głównie pod względem umysłowym; wykształcenie, nauka*”. Niby proste i oczywiste. Idźmy dalej – szkoła: „*instytucja oświatowo-wychowawcza, której zadaniem jest kształcenie i wychowanie*”. Teraz zastanówmy się, jak bardzo teoria (nie) przekłada się na praktykę. Polska edukacja XXI wieku – bezrefleksyjne wpajanie nieprzydatnych informacji i modelowych odpowiedzi na pytania, które pozwolą ocenić, w jakim stopniu udało nam się tę „wiedzę” przyswoić. Jednocześnie należy zaznaczyć, że dokumenty poświadczające ukończenie danego etapu „edukacji” bynajmniej nie świadczą o poziomie wykształcenia danej osoby. A szkoła? Jest to tylko i wyłącznie budynek, w którym spotykają się nauczyciele i nauczycielki oraz uczniowie i uczennice w celu „odbębnienia” odpowiedniej liczby godzin/tygodni/lat – niezbędnych do przejścia do kolejnej klasy/przystąpienia do egzaminu/przejścia na emeryturę.

Ewolucja ewolucją, unowocześnianie i modernizacja – owszem, ale zdaje się, że to wszystko nie poszło w takim kierunku, w jakim powinno. Czy naprawdę chcielibyśmy, żeby te „nowe” definicje edukacji i szkoły weszły na stałe do słownika języka polskiego? Bo niestety – w naszej (pod)świadomości już powszechnie funkcjonują...

Quo vadis?

Dokąd my właściwie zmierzamy? Pytanie brzmi trochę jak z gatunku tych retorycznych, ale jednak, jeśli chodzi o polską edukację – odpowiedź na nie jest konieczna. Musimy przecież wiedzieć, jaki jest nasz cel, co chcemy osiągnąć przez wprowadzanie kolejnych reform i innowacji. Ich skuteczność i efektywność

* studentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

powinniśmy oceniać na podstawie tego, jak bardzo przybliżyły nas one do celu, w jak dużym stopniu przyczyniły się do realizacji pierwotnej wizji edukacji i systemu szkolnictwa. To wydaje się proste i oczywiste. Jednak nasza polska rzeczywistość nie ulega presji logiki. W rzeczywistości wygląda to tak, że nikt nie wie, dokąd zmierza polska szkoła. Nie ma celu, wizji, koncepcji. Działamy całkowicie po omacku – idziemy właściwie nie wiadomo gdzie, bo do odległej, dość enigmatycznej krainy zwanej Nowoczesnością. Nie mamy mapy, nie wiemy, w którą stronę się posuwać – bezsensownie snujemy się po lasach i dolinach. Często błądzimy i albo wracamy do punktu wyjścia, albo krążymy uparcie wokół tej samej polany czy drzewa. Jeden krok do przodu – dwa kroki do tyłu. I tak od 20 lat.

Jaka jest więc istota drogi, którą przebyliśmy w edukacji w ciągu ostatnich 20 lat? Przeszliśmy oto długą, trudną i żmudną drogę, a ani trochę nie zbliżyliśmy się do tego bliżej nieokreślonego, ale jednak „jakiegoś” celu. Ba! My się od niego coraz bardziej oddalamy! Zamiast prosto naprzód – my na boki, po skosie, w tył, zygzakiem, slalomem. I to się nie zmieni, dopóki nie zapoznamy się z terenem, po którym się poruszamy, z naszym celem, do którego dążymy, dopóki nie narysujemy mapy i drogi, którą konsekwentnie i odważnie będziemy kroczyć, krok za krokiem.

Ale jaki problem?

Sposoby (nie)radzenia sobie z problemami w polskiej szkole:

1. **Problemu brak.** Są takie osoby, które kształtują polską oświatę, a nie widzą w jej systemie – albo widzieć nie chcą – żadnych problemów. – *No, jak to – nie wychowujemy? Przecież jest godzina wychowawcza, wychowanie do życia w rodzinie. – System maturalny jest zły? Przecież młodzież jest kompleksowo przez trzy lata przygotowywana do matury, przecież wyniki matur są z roku na rok coraz lepsze. – Problem w tym, że młodzież uczy się pod maturę? Problem w poziomie pytań maturalnych, w tym, że wynik matury nie świadczy o wiedzy ucznia czy uczennicy? JAKI PROBLEM?* Największym problemem w tym przypadku jest fakt, że ci ludzie autentycznie są przekonani, że żadnych problemów nie ma...

2. **Przeinaczanie problemu.** Trzeba oddać sprawiedliwość – czasem szkoła rzeczywiście staje na głowie, żeby pewne problemy rozwiązać czy też może bardziej z nimi walczyć. Najczęściej są to albo problemy urojone, albo takie, które polska

szkoła powinna rzeczywiście niwelować, a nie podsycać. Przykład? Jakiś czas temu dwie nastolatki – Ania i Maja – z jednego z łódzkich liceów zrobiły sobie piękną, artystyczną sesję zdjęciową. Fotografie umieściły w Internecie. Groziło im wyrzucenie ze szkoły. Dlaczego? Za „manifestowanie orientacji seksualnej”. Do prawdy, świetny pomysł i metoda na walkę z realnym problemem naszego społeczeństwa – homofobią. Zamiast uczyć młodzież tolerancji, tłumaczyć, skąd bierze się orientacja psychoseksualna, że homoseksualizm nie jest niczym złym, jest zjawiskiem naturalnym, które dotyczy ok. 5% naszego społeczeństwa, zamiast walczyć z homofobią, edukujemy: *Przeczyśmy się do szerzenia tego niepokojącego społecznego problemu. Ba! Zrobimy problem nie z homofobii, ale z faktu, że ktoś jest gejem czy lesbijką! I walczmy z tym problemem! I to zdecydowanie!*

3. Tylko cicho sza... – problemu nie będzie. Ileż to razy ja słyszałam (i będąc na studiach, niestety wciąż zdarza mi się słyszeć) na początku zajęć, na których miał odbyć się jakiś sprawdzian – „kto umie – niech ściąga, kogo przytapię – pożałuje”. Podwójny absurd – nie dość, że nie walczy się z tym, co w nowoczesnych szkołach i społeczeństwach jest zwyczajnie nie do pomyślenia – ze ściągnięciem, to jeszcze problem dostrzega się w tym, że ktoś ściągać nie potrafi! I problem stwarza taki uczeń (uczennica), bo gdyby umiał ściągać – problem by nie istniał – przecież nauczyciel(ka) nic by nie wiedział(a) o problemie, jakim jest ściągnięcie. No bo skąd?

Inny przykład. Ciąg dalszy historii z Łodzi. W obronie Ani i Mai stanęła jedna z nauczycielek tejże szkoły. Kilka miesięcy później Marta Konarzewska wyjawia na łamach „Gazety Wyborczej”, że sama jest lesbijką. W szkole wszyscy wiedzieli od dawna. Od momentu, kiedy się ujawniła – przestano z nią rozmawiać. Stała się problemem – o problemach się nie rozmawia, a z problemami – tym bardziej. Moja imienniczka opisuje też ciekawy przypadek rozmowy pewnej nauczycielki z dziewczyną, która chciała przyjść ze swoją partnerką na studniówkę. – *Jasne, nie ma problemu – jesteśmy przecież tolerancyjni i tacy nowocześni! Przyjdźcie razem – nie ma problemu. Tylko nie tańczcie razem, nie łapcie się za ręce – nie róbcie niczego, co robić będzie cała reszta studniówkowych par. Bo „tak będzie lepiej”.* Ja też, tak jak Konarzewska (i pewnie nie my jedyne) zastanawiam się – lepiej dla kogo? Dla szkoły – bo nie „wyda się”, że chodzi do niej lesbijka (Szok! Zwłaszcza że w każdej szkole statystycznie 5% uczniów i uczennic to geje i lesbijki)? Dla nauczycielki – bo koleżanki będą wytykały palcami, że to z jej klasy jest „ta lesbijka”? Czy dla dziewczyn – bo mogą spotkać się z homofobią? Pytanie to chyba pozostanie bez odpowiedzi...

4. Ależ żaden problem! Metoda stosowana głównie przy rozdawnictwie świadectw czy dyplomów. Na przykład matura – chcesz ją mieć? To przecież żaden problem – naprawdę wystarczy chcieć, choć i to nie jest wymagane. Otrzymanie matury nie implikuje żadnych problemów. Dostaje ją przecież każdy, bez względu na to, czy na nią zasługuje.

Powyższe metody łączą się i mutują. Zdarza się, że jeden problem może być jednocześnie rozwiązywany tymi czterema metodami.

Niestety nie mogę, choć bardzo bym chciała, dodać punkt – najchętniej z odpowiednim przykładem – opisującego, jak to szkoła potrafi sobie z problemami radzić i je skutecznie rozwiązywać...

It's all about money?

Zazwyczaj jest tak, że jeśli nie wiadomo, o co chodzi, to chodzi o pieniądze. Musimy zdecydowanie zerwać z takim myśleniem, że może rzeczywiście nie jest idealnie, bo środki przeznaczane na oświatę są zbyt niskie. Że nie ma możliwości (niektórzy też twierdzą, że potrzeby) przeprowadzenia kolejnej wielkiej reformy, bo zwyczajnie nie ma na to pieniędzy. Ale – czym chwali się niemal każdy nowy „reformator” czy „reformatorka” – udało nam się pozyskać gigantyczne środki na ulepszenie tego, co już udało nam się zrobić. Jeśli mamy ulepszać to, co już istnieje, wyrzucać do kosza kolejne miliony czy nawet miliardy złotych – to ja się cieszę, że polska szkoła, mimo wszystko, jest niedofinansowana...

Po pierwsze – aby skutecznie pozyskiwać i rozsądnie wydawać środki pieniężne, niezbędna jest strategia – to, o czym już wspominałam – wizja edukacji, cel, do którego będziemy dążyć. To pozwoli nam określić, na jakim etapie, w którym momencie, ile i na co będziemy wydawać. Tymczasem teraz nie mamy strategii, pozyskujemy pieniądze na spontaniczne i nieprzemyślane reformy – wydajemy pieniądze nierozsądnie i bez sensu. Mało tego – większość z tych zmian się nie sprawdza i znów trzeba pozyskiwać pieniądze, aby niwelować szkody, wycofywać się z wprowadzonych reform, albo, w najlepszym przypadku, finansować dalsze rozwijanie buba. Im dalej brniemy w to „ulepszanie”, tym więcej pieniędzy tracimy. Tym sposobem, choćbyśmy przeznaczali na polską oświatę miliardy – nic się nie zmieni! Dalej będziemy błądzić po omacku.

Po drugie – musimy pamiętać, że pieniądze to nie wszystko. Inwestowanie pieniężne w polską oświatę, choćby najbardziej przemyślane i rozsądne, nie przyniesie w niektórych kwestiach dostatecznych korzyści. Przykład? Inwestowanie

w nowoczesne technologie. Nie wystarczy wyposażyć każdej szkoły w pracownię komputerową z dostępem do Internetu. Prawdziwym wyzwaniem jest nauczenie młodzieży, jak mądrze z tych dobrodziejstw korzystać – pokazanie, jakie możliwości daje komputer, jak bezpiecznie poruszać się po Internecie, jak weryfikować zaczerpnięte z sieci informacje, w jaki sposób przeprowadzać krytyczną analizę ich źródeł. To też wiąże się niejako ze strategią, pewną konsekwencją i przemyślanym działaniem. Należy jednak zrozumieć, że wpompowanie pieniędzy to nie wszystko – trzeba wiedzieć, jak efektywnie korzystać z tego, co nam te inwestycje mogą zapewnić.

Wreszcie po trzecie – i chyba najważniejsze – my przede wszystkim potrzebujemy reform i zmian, które nakładów pieniężnych w ogóle nie potrzebują! One powinny być priorytetem – powinny być realizowane od zaraz, i na nic się nie zdadzą tłumaczenia, że nie ma na to pieniędzy. Wychowanie, nauka tolerancji, poszanowania różnorodności, rozmawianie z uczniami i uczennicami – to naprawdę nic nie kosztuje, a mimo to przyniesie z czasem ogromne zyski.

My – czyli kto?

Dla mnie rzeczą całkowicie oczywistą jest to, że jeśli mówimy o szkole – ciężko jest mówić o jakichkolwiek „nas”. Polska szkoła nie uczy przecież bycia „razem”, nie tworzy żadnej wspólnoty, społeczeństwa obywatelskiego. Myślę, że warto się zastanowić nad odpowiedzią na pytanie o „nas” w kontekście tego, kogo problem szkolnictwa zasadniczo dotyczy. I kto powinien starać się go rozwiązać. Oczywiście nam wszystkim – każdej obywatelce i każdemu obywatelowi – powinno zależeć na uzdrowieniu polskiej oświaty – bez tego nasz kraj nigdy nie stanie się w pełni nowoczesny, nie będzie się rozwijał. Mamy sporo do nadrobienia względem krajów Europy Zachodniej – nie tylko jeśli chodzi o autostrady czy szklane drapacze chmur. Jednak, tak jak nam wszystkim są potrzebne i przysłużą się piękne asfaltowe drogi – tyle samo pożytku dla ogółu społeczeństwa przyniesie reforma polskiej edukacji.

I tak jak każdemu z nas na reformach powinno zależeć – tak samo każdy z nas swój wkład w owe zmiany mieć powinien. Bo edukacja przecież dotyczy nas wszystkich! Powinna być więc ona wspólnym dziełem nas wszystkich! Zdaję sobie sprawę, że może to brzmieć jak utopijna wizja. Jednak o tak ważnych społecznie kwestiach powinno się decydować demokratycznie. Nie może być tak, że o losach milionów uczniów i uczennic (a przecież niemal każdy z nas kiedyś do tej grupy się zaliczał lub zalicza się obecnie bądź zaliczać się będzie

w przyszłości) decydować będzie garstka ludzi, jak to się dzieje teraz! Bo kto jest odpowiedzialny za wszelkie „reformy” polskiej oświaty ostatnich 20 lat? Urzędnicy i urzędniczki. Garstka ludzi, która często przez to, że postanawia zasilić ów stan urzędniczy, traci bezpośredni kontakt ze szkołą – nie jest więc zorientowana w jej aktualnych potrzebach, problemach. Mało tego – osoby takie najczęściej zapominają o swoich własnych oczekiwaniach względem polskiej oświaty – ich priorytetem staje się tworzenie kolejnych programów, tabel, rubryczek – wciągają się w biurokratyczną machinę i umyka im zupełnie istota reform... I tak powstają kolejne „innovacyjne rozwiązania”, nowe programy, których nijak nie da się dostosować do realiów szkoły. Nauczyciele najczęściej nie wiedzą, co z tymi fantami zrobić, często nie ma fizycznej możliwości wcielenia w życie urzędniczych propozycji. Mimo to często słyszą: – *Ale jak to? Przecież ktoś, kto to stworzył i wymyślił, musiał wiedzieć, co, jak i dlaczego robi. I skoro to wymyślił, to przecież musi się dać to zrealizować – inaczej by coś takiego nie powstało. Doprawdy?*

Podkreślam jeszcze raz – problem szkolnictwa to problem nas wszystkich, całego społeczeństwa. To my wszyscy ponosimy konsekwencje błędów i zaniedbań ostatnich 20 lat. Dlatego też my wszyscy – uczniowie i uczennice, rodzice, nauczycielki i nauczyciele, dyrektorki i dyrektorzy, i oczywiście urzędnicy i urzędniczki – powinniśmy opracować WSPÓLNY plan naprawy. Wspólnie wyznaczmy cele i drogę, którą będziemy konsekwentnie podążać.

Pamiętajmy jednak, że czasu jest coraz mniej – im dłużej będziemy odwlekać wspólną debatę i wyznaczanie drogi, celu polskiej edukacji – tym gorzej. Nie tylko dlatego, że dojdą kolejne problemy i że przecież musimy jak najszybciej unowocześnić nasz kraj itp. Największe niebezpieczeństwo tkwi w tym, że za kilka lat... nie będzie komu debatować... Tumiwizm szerzy się za pośrednictwem szkoły niepokojąco szybko wśród młodego pokolenia – komu za kilka lat będzie zależało na reformie polskiej oświaty? A poza tym – w efekcie tych „praktycznych” definicji szkoły i edukacji (cóż – młodzież się do nich przyzwyczaja) – szerzy się konformizm. Za kilka lat próba wprowadzenia reformy do szkoły, przywrócenia jej funkcji wychowawczych i edukacyjnych może spotkać się wręcz z buntem wśród młodych. – *Po co mi jakieś dodatkowe bzdety do nauki? Dlaczego nie mogę się już uczyć odpowiadać modelowo – części wkuwać na blachę, a resztę mieć na ściągach? Dlaczego muszę myśleć? Przecież ja chcę tylko dostać papierek!*

Już teraz takie myślenie jest bardzo rozpowszechnione. Już teraz boimy się młodzieżowej rewolty i za bardzo uczniom i uczennicom ulegamy. Przykład? Matura

z matematyki. Świetny pomysł, który mógłby być ogromnym krokiem naprzód, w stronę nowoczesności. Tymczasem – znów ślepy zautek. Z jakiego powodu? Ze strachu. Dlaczego tegoroczna matura z matematyki, po raz pierwszy obowiązkowa dla wszystkich maturzystek i maturzystów, była na tak żenująco niskim poziomie? Niezadowolenie wśród społeczności uczniowskiej spowodowane samym faktem wprowadzenia obowiązkowej matury z tak znienawidzonego przedmiotu było ogromne. A co by się stało, gdyby zdawalność tego egzaminu była zbyt niska? Strach się bać. Nie możemy ciągle puszczać oczka do uczniów i uczennic – a to amnestia, a to obniżanie wymagań. Musimy zdecydowanie odejść od polityki uczniów i uczennic: „należy mi się”, a oświaty: „chce – niech ma”.

Ja wciąż wierzę, że nie jest jeszcze za późno. Ale to „jeszcze” nie będzie trwało wiecznie...

Co więc robić?

Ktoś powie – *ok, z polską szkołą jest rzeczywiście źle*. Tylko dlaczego nikt nie przedstawi konkretnego planu działania? Dlaczego wszyscy tylko narzekają i kwicicie opisują, że jest źle, a z całej tej gadaniny tak naprawdę nic nie wynika? Przede wszystkim – wynika. Pierwszym krokiem reformy polskiej edukacji powinno być jasne nakreślenie problemu, zwłaszcza – co starałam się wykazać powyżej – że polska szkoła ma problemy z definiowaniem i określaniem wszelkich problemów. Najpierw szukamy odpowiedzi na pytanie, co jest źle, następny krok to zastanowienie się nad tym, co i jak należy zmienić. Co do konkretnego planu działania – powinien on się wykształcić również w toku społecznej dyskusji. I taki plan-wizja powinien być WSPÓLNYM dziełem wszystkich, których ten problem dotyczy i którym nie jest obojętny. Chcemy przecież odejść od obecnej praktyki, która zakłada, że o przyszłości polskiej szkoły decyduje garstka ludzi często niekompetentnych (wystarczy wspomnieć pana ministra Giertycha) i nieobeznanych w przedmiocie edukacji.

Co więc robić? Rozmawiać, dyskutować i wypracować wspólną wizję i plan działania. A następnie konsekwentnie, wytrwale i odważnie ten plan wcielać w życie. Nikt nie mówi, że będzie łatwo, pewnie będzie bolało, ale nie będziemy mogli się wycofać ani uciekać do półśrodków. Brzmi poważnie i groźnie, ale mnie taka perspektywa bardzo pociąga i zachęca. I mam tylko nadzieję, że nie jest to perspektywa szczególnie odległa ani utopijna.

Odpowiedzialność i otwartość w edukacji dla rozwoju

Chciałabym, aby moje refleksje dotyczące przeobrażeń edukacji jutra nie brzmiały tonem mentorskim. Jednak, czy mi się to uda?... Spróbuję określić takie cechy/kompetencje nauczyciela szkoły naszych wnuków, które – moim zdaniem – będą mogły poprawiać jakość edukacyjnej usługi, wiarygodność raportów o jej efektach i które – jak sądzę – okażą się nieobojętne dla rozwoju uczących się w nich osób.

Uważam, że taka instytucja jak SZKOŁA jest i nadal będzie potrzebna, aczkolwiek spodziewam się tego, że swą ofertą wyjdzie ona poza krąg dzieci i młodzieży, zapraszając do rozwoju RÓŻNYCH AKTORÓW współczesnej, nowoczesnej sceny edukacyjnej.

Mając świadomość tego, że żyjemy w coraz bardziej globalizującym się świecie, że już nie możemy mówić o czasach „u progu XXI wieku”, bo naszymi planami niemal namacalnie sięgamy połowy tego stulecia, że i z konceptualizacją samej „rzeczywistości” – tej „rzeczywistej” i tej istniejącej „wirtualnie” – mamy problemy, jedynie z dozą pewnego prawdopodobieństwa mogę zakładać, co człowiekowi i ludziom będzie potrzebne do tego, by nie wegetować, ale się rozwijać.

Czego zatem chciałabym oczekiwać od „nauczycieli jutra”? Jak – spodziewam się – zachowują się wobec swych „uczennic” i „uczniów”, by sprzyjać ich rozwojowi i pozwolić im poczuć, że są beneficjentami edukacji? Co cechuje takich nauczycieli?

ODPOWIEDZIALNOŚĆ i OTWARTOŚĆ to zalety nauczyciela, które w dzisiejszych czasach zmian i przeobrażeń cenią najbardziej.

Wiedza, jaką już dziś dysponujemy, na temat funkcjonowania mózgu człowieka zachęca, by z pokorą, rozwagą i jednocześnie tolerancją podchodzić do kwestii rozwoju istoty ludzkiej. To, co dawnymi czasy było niezaprzeczalną wartością edukacyjną, np. zapamiętanie licznych informacji – dla przechowywania,

* Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

przywoływania, odtwarzania – dziś już traci na atrakcyjności, aczkolwiek nadal ćwiczenie, gimnastykowanie pamięci, jako lekarstwo na zdrowie i młodość, jest w cenie i nie warto tego ani negować, ani potępiać. Jeśli jednak nauczyciele/szkoły nadal chcą tę możliwą do wytrenowania sprawność gloryfikować, to niechby czyniły to ze świadomością, że:

- uzależniająco-niszczące chemiczne środki poprawiające koncentrację i wspomagające pamięć fotograficzną uczniom czy ucznia są już dziś na wyciągnięcie jej lub jego ręki;
- coraz bardziej miniaturyzowana nowa technologia może przyjść w sukurs... oszustwu;
- brak tolerancji dla osób nieprzywiązujących wagi do zapamiętywania może w nich rodzić agresję i prowadzić do zaniku szacunku dla nauczycieli/szkoły i utraty przez nich autorytetu.

ODPOWIEDZIALNOŚĆ sprawia, że u nauczyciela pojawia się refleksja nad tym, co jest warte zapamiętywania, czy w ogóle i za jaką cenę, zaś OTWARTOŚĆ – na odmienne opinie, na dialog, na kreatywne pomysły – pomaga w poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań.

Od współczesnego nauczyciela nie oczekuję eksperckiej postawy specjalisty w jej lub jego dziedzinie „przedmiotowej”. Uważam też, że pewne dysfunkcje nie są wystarczającym kryterium dyskwalifikującym z zawodu, np. lekcje języka polskiego może prowadzić osoba z dysleksją, dysgrafią, tak jak dyslektyczny Andersen mógł pisać baśnie, a bezręka Pani Anna K. mogła uczyć angielskiego... Kompetentni nauczyciele natomiast nie ustają w doskonaleniu swych umiejętności pedagogicznych: komunikacyjnych, organizacyjnych, metodycznych, diagnostycznych.

WspółODPOWIEDZIALNOŚĆ nauczycieli za rozwój uczennic i uczniów rodzi OTWARTOŚĆ na nowości naukowe, na nowoczesny, kognitywny, wieloaspektowy ogląd problemów, na poszukiwania kreatywnych propozycji radzenia sobie z nimi.

Fundamentem ludzkiego działania jest jakaś filozofia i wynikająca z niej postawa etyczna. Dobrego nauczyciela XXI wieku postrzegam przez pryzmat *antropocentryzmu* i *personalizmu*, *eutyfroniki* i *recentywizmu*.

W podejściu *antropocentrycznym* nie ma miejsca na takie zachowanie nauczyciela, które przedkłada „realizację programu” (czyjegoś; opracowanego np. przez

autorów podręcznika, z myślą o abstrakcyjnie zakładanej grupie wieku odbiorców), „przerabianie materiału”, wykonywanie czynności biurokratycznych nad zaspokajanie potrzeb, a nawet oczekiwań dzieci i młodzieży, nad stwarzanie warunków sprzyjających wykorzystywaniu możliwości uczących i rozwijających się osób. Ponieważ pojęcia *antropocentryzm*, *personalizm*, *humanizm* nie pozwalają na stopniowanie natężenia cechy – nie można być bardziej/mniej humanistą – to w świecie, w którym królują, nie ma miejsca na ocenianie kogoś w kategoriach: lepszy/lepsza – gorszy/gorsza, dobra/dobry – słaba/słaby.

Wraz z myśleniem w duchu *eutyfroniki* upatruję w edukacyjnym zachowaniu nauczyciela tego wszystkiego, co pozwoli ludziom cywilizacji cybernetycznej czerpać radość z nowych technologii bez konieczności i niebezpieczeństwa poddania się im, bez ubezwłasnowolnienia przez nie.

Nauczyciele o *recentywistycznym* nastawieniu do pracy w szkole dbają o to, by sam proces edukacyjny – nawet bez określania mierzalnych, obserwowalnych celów – sprawiał przyjemność: bycia razem, wielowymiarowego i polizmystowego uczenia się poznawania drugiego człowieka, wspólnego działania (tzw. *socjokonstrukttywizm*, *peertutoring*). Tu nauczyciele formułują – jeśli w ogóle – takie cele edukacyjne, które młodzi mogą osiągać w szkole „tu i teraz”, w interakcji z innymi uczestnikami edukacyjnych spotkań, w zgodzie z sobą samym lub z sobą samą, z własnym postrzeganiem i odbieraniem świata. Takie pojmowanie szkoły pozwala nauczycielom na OTWARTOŚĆ, m.in. w szukaniu wraz z uczniami, ich rodzicami i opiekunami nowych podpowiedzi metodycznych, w podejmowaniu prób innowacyjnych rozwiązań problemów; zachęca do kreatywności i ODPOWIEDZIALNEGO podejmowania decyzji.

Nie oczekuję od nauczyciela XXI wieku, że będzie znał te wszystkie języki, którymi posługują się specjaliści: jej lub jego dziedziny „przedmiotowej”, psychologii, prawa, medycyny itp. Wyobrażam sobie jednak, że zaangażowany w edukację dla rozwoju nauczyciel będzie się starać dojść do zrozumienia tego, co ci specjaliści chcą szkole zakomunikować, że będzie tę wiedzę stosować w praktyce, odnosić ją do potrzeb swych uczennic i uczniów, by znajdować sposoby ich zaspokajania. Na przykład trudności w nawiązywaniu kontaktu z milczącym, wycofanym dzieckiem nie znikną, gdy nauczyciel się dowie, że to dziecko jest dotknięte *mutyzmem wybiórczym*, ale mogą ustąpić miejsca cierpliwemu, pełnemu ciepła, miłości i zrozumienia poszukiwaniu dostępu do tego zamkniętego, a przecież milcząco krzyczącego o pomoc dziecka, któremu nie są potrzebne ani zaświadczenia dla usprawiedliwiania, ani „uwagowe połajanki”, ani próby

wywoływania do „ustnych odpowiedzi”, ani zachowania ignorujące. Co więcej, to od nauczyciela oczekiwałabym umiejętności przełożenia tej specjalistycznej wiedzy teoretycznej i na praktykę edukacyjną, i na język dziecka i jego rodziców.

Jestem zdania, że posiadane/nabywane przez nauczycieli kompetencje, umiejętności, sprawności stają się autentyczną wartością wtedy, kiedy współgrają w chórze z jej lub jego ODPOWIEDZIALNOŚCIĄ za autonomiczny rozwój uczenicy lub ucznia jako CZŁOWIEKA pośród innych LUDZI. Trudno mi sobie wyobrazić coś, co byłoby poświadczającym taką kompetencję nauczyciela dokumentem, który nie wypełniałby li tylko roli biurokratycznego rejestru.

OTWARTOŚĆ na drugiego człowieka – na jego inność, ale wartość – jest sztuką, której można się nauczyć i nauki której oczekiwałabym od „szkoły jutra” – szkoły dialogu, społecznego dyskursu, polikulturowości; szkoły, w której uczenica i uczeń czują, że są beneficjentami edukacji. Marzenia? Być może, ale to przecież marzenia i dążenie do ich ziszczenia są motorem napędzającym rozwój człowieka.

Koniec szkoły?

Droga w górę i w dół jest jedna i ta sama.

Heraklit z Efezu

Wszystko się kończy

Mniej więcej sto lat temu, tj. najprawdopodobniej w roku 1911, Oswald Spengler rozpoczął pracę nad swoim monumentalnym dziełem *Zmierzch Zachodu*. Przez następne sto lat kolejni filozofowie, badacze kultury, nawet ekonomiści, z narastającą częstotliwością ogłaszali koniec różnych rzeczy. José Ortega y Gasset, w *Buncie mas*, ogłasza koniec tradycyjnego społeczeństwa, społeczeństwa opierającego się na elitach kulturalnych i politycznych. Francis Fukuyama ogłasza najpierw koniec historii, tzn. inspirując się poglądami Hegla stwierdza, że zaczynamy żyć w czasach pohistorycznych, w których tradycyjne konflikty polityczne, kreujące przemiany historyczne, tracą rację bytu. Następnie Fukuyama, w jednej z kolejnych swoich prac, ogłasza koniec człowieka – jego zdaniem rozwój współczesnej medycyny daje nam do ręki narzędzia pozwalające modyfikować organizm człowieka w wymiarze zarówno psychicznym, jak i fizycznym. Współczesny filozof kultury, w pracy *Polityka natury*, ogłasza koniec natury – dowodzi, że koncept ten, w świecie przenikania się technologii i środowiska, nic już nie znaczy. Ekonomista Jeremy Rifkin kilka lat temu ogłosił z kolei koniec pracy, w książce pod tym samym tytułem, zapowiadając świat bez tradycyjnego podziału na czas pracy i czas wolny, świat, w którym praca przestaje odgrywać centralną rolę, który musi być w związku z tym zorganizowany w oparciu o zupełnie nowe funkcjonowanie ekonomii. Koniec społeczeństwa przemysłowego ogłasza także w swoich pracach Alvin Toffler – w swojej ostatniej pracy *Zmiana władzy* zapowiada radykalną zmianę podziału władzy, zapowiada więc koniec władzy w tradycyjnym znaczeniu, w miejscu władzy scentralizowanej widzi coś w rodzaju, jak to nazywa, „demokracji mozaikowej”, czyli wielość oddolnie wyłaniających się i samorządzących lokalnych

* Uniwersytet Warszawski

struktur, tylko luźno powiązanych odgórnie bardzo ograniczoną w swych kompetencjach władzą centralną. Następnie Toffler rozciąga to zjawisko na inne sfery, zatem po lekturze jego książki możemy powziąć koncepcję współczesnej kultury jako, jakkolwiek sam Toffler w odniesieniu do kultury pojęcia tego nie używa, „kultury mozaikowej” – chodziłoby o kulturę (to już interpretacja autora niniejszego eseju) tylko luźno scentralizowaną ogólnie obowiązującymi normami moralnymi i estetycznymi, pozostawiającą jednak dużo przestrzeni dla rozwoju wielu mniej lub bardziej trwałych małych wspólnot kulturowych z ich własnymi standardami i z dużą swobodą decydowania o przynależności do tej czy innej z nich.

Żyjemy więc w czasach wielu końców. Wyżej przedstawiliśmy tylko kilka bardziej znanych przykładów. Jest tak prawdopodobnie głównie ze względu na intensywność przemian. Idee i instytucje oczywiste i obowiązujące wczoraj tracą rację bytu dzisiaj. Jak ma się do tego instytucja szkoły? Zastanawia fakt, że nikt jeszcze nie napisał analogicznej do wymienionych obszernej monografii zwiastującej zmierzch szkoły w tradycyjnym rozumieniu. Jest wiele opracowań diagnozujących kryzys szkoły – tymczasem, uczestnicy kolejnych konferencji dotyczących stanu szkoły, jej kryzysu i próby zaradzenia temu, mogą mieć poczucie, że tym, co w istocie obserwujemy, nie jest kryzys szkoły, lecz jej śmierć, że mamy do czynienia z końcem szkoły. A kolejne konferencje, narady, spotkania, projekty, reformy... to jedynie rodzaj stypy, jakkolwiek nie wszyscy sobie to jeszcze jasno uświadamiają.

Oczywiście myśl o końcu szkoły może się wydać obrazoburczą, prowokacyjną – ale dlaczego? Szkoła jest zjawiskiem historycznym. W kształcie znanym nam dzisiaj narodziła się ona najpierw w średniowieczu, by potem ulec znaczącej (polegającej na umasowieniu) modyfikacji w dobie rewolucji przemysłowej. Kiedyś nie było szkoły, może jej więc kiedyś również nie będzie. Co się narodziło, musi kiedyś umrzeć, bo jak głosi Heraklit z Efezu, „droga w górę i w dół jest jedna i ta sama”.

Schemat myślowy każe nam oczywiście wiązać kryzys szkoły z kryzysem kultury, a wizję końca szkoły z wizją jakiegoś ostatecznego upadku kultury. Ale może nieśluszenie? Czy nie można wyobrazić sobie świata, w którym nie byłoby szkoły w jej dzisiejszym kształcie, a mimo to kultura i cywilizacja miałyby się dobrze? Może nie należy ratować szkoły za wszelką cenę?

A może należy zadać inne pytanie: czy w ogóle możliwa jest zdrowa kultura w świecie, w którym jest szkoła, taka jaką znamy? Może właśnie szkoła musi umrzeć, żeby mogła żyć kultura? Może szkoła jest przeszkodą i nie powinno się jej naprawiać?

Na wszystkie zadane tu pytania nie odpowiemy, ale za ważne uważamy samo ich postawienie. W dalszej części tego eseju przyjrzymy się za to sytuacji, w jakiej znalazła się szkoła, mianowicie sytuacji, która jest, naszym zdaniem, bez wyjścia, i w wyniku której szkoła musi umrzeć.

Irracjonalne oczekiwania

Dyskusje na temat kryzysu szkoły, zwłaszcza na szczeblu urzędniczym, prowadzone są językiem wytycznych, czy wyzwań. Wynika to z diagnozy kryzysu: kryzys analizuje się jako niemoc szkoły w realizacji wytycznych lub wyzwań charakterystycznych dla naszych czasów i dla czasów, które mają dopiero nadejść. Szkoła przyszłości, nowa, poprawiona szkoła ma umiejętnie wywiązywać się z tych wyzwań. Przeglądając wymieniane w tym kontekście hasła, dochodzimy do wniosku, że da się je zawrzeć w trzech głównych zadaniach, wyzwaniach, z którymi uporać powinna się szkoła i które na oku winien mieć reformator edukacji.

Po pierwsze, mówi się o rynku, o wolnym rynku, o potrzebach rynku, o konieczności przygotowania ucznia do wyzwań związanych ze współczesnym rynkiem. Twierdzi się tu, że szkoła w obecnym jej stanie nie najlepiej wywiązuje się z tego zadania, system nauczania jest archaiczny i nie bierze pod uwagę zmieniających się realiów rynku.

Po drugie, mówi się o demokracji liberalnej, o uczestnictwie w życiu społeczeństwa liberalnego, o umiejętności korzystania z własnej wolności – czyli o wszystkich tych wyzwaniach związanych z wymiarem politycznym współczesności. Wedle krytycznych diagnoz szkoła dzisiejsza bardzo nieumiejętnie wywiązuje się z zadania przygotowania młodzieży do życia w nowoczesnym liberalnym społeczeństwie – przede wszystkim dlatego, że sama instytucja szkoły jest archaicznie nieliberalna. Trzeba ją więc tak przekonstruować, żeby młodzież mogła się uczyć w szkole wolności.

Po trzecie, mówi się o przyszłości, o potrzebach przyszłości, o gwałtowności zachodzących zmian. Współczesny świat zmienia się tak szybko, że moment rozpoczęcia edukacji i jej zakończenia, przedzielone jakimiś piętnastoma czy dwudziestoma latami nauki, różnią się od siebie w sposób bezprecedensowy, tak jakby dzieliła je przepaść. Edukacja nie może w zamyśle mieć przygotowania ucznia do tego, jaki świat jest obecnie, ale do tego, jaki będzie, kiedy uczeń będzie opuszczać szkołę. Współczesna szkoła jest tymczasem skonstruowana w ten sposób, że w ogóle nie jest w stanie wziąć pod uwagę przyszłości – jest bowiem nastawiona na przeszłą wiedzę.

Przedstawione trzy typy wyzwań, przed którymi postawić się pragnie dzisiejszego ucznia, są czymś w rodzaju fetyszy, przed którymi chylą głowy kolejni reformatorzy edukacji. Są one konsekwencją schematu myślenia, który jest równie archaiczny, jak sama instytucja szkoły. Myślenie to pogrąża jedynie szkołę, nie będąc jej w stanie z niczego wybawić. Jest to przykład myślenia, które w filozofii określane jest mianem esencjalistycznego, tj. przyjmującego w punkcie wyjścia jakieś dające się zdefiniować i oswoić esencje (byty, rzeczy), a następnie ze zrozumienia ich specyfiki wywieść program adekwatnego działania, które ponadto daje się wdrożyć na skalę masową. Tymi bytami, tajemniczymi esencjami, uwodzicielskimi bożkami są: rynek, demokracja liberalna i przyszłość. W imię tych bożków, wątych substytutów dawnych ideałów, kolejne pokolenia młodzieży włączane są w gorset sztywnych programów nauczania. Przy tym, jako że wolność jest jednym z głównych atrybutów drugiego i trzeciego bożka, paradoksalnie wolność ucznia jest ograniczana w imię nauki wolności.

Nic więc się nie zmienia. Kolejne ekipy dorosłych – w imię abstrakcyjnych, ale coraz mniej uchwytnych ideałów – pragną podporządkowywać sobie, „nadzorować i karać”, zniewalać – kolejne pokolenia młodzieży.

Kondycja ucznia

Kiedy dziecko, młody człowiek, rozpoczyna edukację, nie interesują go ani rynek, z jego wymaganiami i wyzwaniem, ani demokracja liberalna z jej ciężką wolnością, której się trzeba nauczyć, ani mglista przyszłość z jej pułapkami. Młody człowiek na początku jest zawsze przede wszystkim sobą i dla siebie. Przychodzi do szkoły i od razu jest włączany w sztywne schematy, w oczekiwania, wymagania, musi się nieustannie do czegoś dopasowywać.

Tymczasem wszystko wskazuje na to, że żyjemy w czasach, w których coraz trudniej jest zakładać na niego tę pułpkę – pułpkę oczekiwań i wyzwań. Jak podają najnowsze badania, 65% przedszkolaków będzie pracować w zawodach, które jeszcze nawet nie powstały, ponad 50% informacji składających się na ich wiedzę o świecie, młodzież czerpie współcześnie z mediów, w szczególności z internetu, coraz więcej umiejętności nabywają na zasadzie *informal learning* (czyli na zasadzie wymiany koleżeńskiej). Fakty te sprawiają, że młodzi ludzie w coraz mniejszym stopniu potrzebują szkoły i w coraz większym stopniu są tego świadomi. Coraz częściej za to traktują szkołę jako zło konieczne. Coraz bardziej oczywiste staje się też, że oni, właśnie oni, ze względu na ich naturalną

otwartość i brak stereotypów, uprzedzeń, łatwiej adaptują się do płynnej (nieprzewidywalnej, nieustannie zmieniającej się, heraklitejskiej) rzeczywistości ich otaczającej niż ich nauczyciele.

Bardziej rozsądne wydaje się więc współcześnie, żeby oczekiwać nie tyle, że nauczyciele będą uczyć nowych rzeczy, ale że zaczną uczyć się od swoich uczniów. Rzeczywistość, w której żyjemy, jest bardziej heraklitejska niż kiedykolwiek wcześniej – a właśnie młodość jest z natury heraklitejska. Mądrość współczesnej edukacji musi zasadać się na pielęgnowaniu i rozwijaniu naturalnej kondycji ucznia, a nie na jej dostosowywaniu do wymagań rzekomej abstrakcyjnej przyszłości, demokracji czy rynku.

Odpowiedź młodości na roszczenia trzech wymienionych wcześniej bożków jest następująca:

To nie uczeń ma się dostosować do rynku, ale raczej rynek ma się dostosować do ucznia. To znaczy, że młody człowiek albo ma znaleźć dla siebie miejsce w obszarze współczesnego rynku, albo podjąć walkę o taką zmianę rynku, żeby mógł robić to, co lubi i co właśnie jemu sprawia satysfakcję.

To nie uczeń ma się dostosować do demokracji liberalnej, ale demokracja liberalna ma się dostosować do niego. Nie demokracja liberalna jest wyzwaniem dla współczesnego ucznia, ale to ten uczeń jest wyzwaniem dla współczesnej demokracji. Jeżeli uczeń marnuje we współczesnej szkole 80 procent czasu, ucząc się rzeczy, których nie potrzebuje, które go nużą i ograniczają, które po roku i tak zapomni, to znaczy, że demokracja liberalna nie sprostała wyzwaniu, zawiodła ucznia.

I w końcu: to nie uczeń ma się dostosować do wymagań przyszłości, ale stworzyć przyszłość na miarę swoich oczekiwań i aspiracji.

Nie ma wymagań: są aspiracje. A aspiracje są tylko w uczniach. Żaden system, choćby najbardziej wyrafinowany, z uczniów ich nie wykrzesze.

Jaki jest nasz ideał człowieka?

Za każdym systemem nauczania skrywa się, w sposób mniej lub bardziej jawny, określony ideał człowieka. Dobrze działający system edukacyjny ma, w zamierzeniu, wykształcić człowieka odpowiadającego temu ideałowi. Współcześnie, kiedy reformatorzy edukacji coraz pilniej przyglądają się tabelom i wykresom, coraz mniej miejsca pozostaje na poważną debatę nad ideałem człowieka,

który mógłby nam jeszcze dzisiaj przyświecać. Podążając za trzema wymienionymi bożkami, pozwalamy, żeby to one, w sposób pomijający nasz racjonalny namysł, narzucały nam ideał ucznia. Dzisiaj ideał ten dyktują więc dynamika rynku, wizja demokracji liberalnej oraz futurologiczne spekulacje.

Jednocześnie całość przemian w obrębie współczesnej edukacji spajają silnie scentralizowane i ujednoczone testy kompetencji. W skali Unii Europejskiej przeprowadzane są testy pozwalające porównać różne kluczowe kompetencje i sprawności uczniów z różnych krajów. Reformy edukacji niestety też, w coraz większym stopniu, nastawione są na dobre wypadanie w tych międzynarodowych testach. Nietrudno jednak wykazać, że dobór kompetencji i sprawności w owych testach wyznacza wizja człowieka przyjęta przez ich autorów za pewnik, wizja, o której się nie dyskutuje. Dyskutuje się przede wszystkim o wynikach testów.

W ten sposób okazuje się, że jesteśmy obecnie rozdierani przez zadziwiającą sprzeczność. W świecie wielości wartości, wielości kultur, tożsamości i ideałów system edukacyjny stara się ujednoczyć, podporządkować proces nauczania jednej wizji, ucieleśnionej w ujednoczonej wersji testu kompetencji. A był przecież taki okres w starożytnych Atenach, kiedy to potencjalny uczeń, przechadzając się po ulicach tego przedziwnego miasta, mógł zająć najpierw do szkoły Platona, potem pójść do szkoły Arystotelesa, następnie wpaść na wykłady któregoś ze stoików, epikurejczyków czy sceptyków. Co różniło te szkoły? Ideał człowieka. Mimo że tamta kultura była niepomierne bardziej jednolita niż nasza, w edukacji funkcjonowała wielość ideałów człowieka: uczeń mógł wybrać, który ideał mu najbardziej odpowiada. Dzisiaj, kiedy żyjemy w pluralistycznym świecie, edukację próbuje się wtłoczyć w ramy jednego ideału.

Po ponad dwu i pół tysiącach lat zmagania między różnymi ideałami człowieczeństwa nasza cywilizacja może być dzisiaj pewna co najmniej jednego. Nie ma i nigdy nie będzie jednej satysfakcjonującej wszystkich wizji człowieczeństwa, jednego akceptowanego przez wszystkich ideału. Nikt nigdy tego nie wypracuje, chyba że będzie chciał narzucić ten ideał siłą. Nasze człowieczeństwo jest wielowymiarowe, wielopoziomowe, niezgłębione: nie da się go nigdy w żaden sposób ujednoczyć. Ustandaryzowane testy kompetencji wypaczają rzeczywistość.

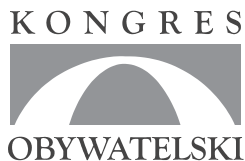
Umarła szkoła, niech żyje szkoła

Jedynym wyjściem z zarysowanego tu impasu jest rozwiązanie instytucji szkoły i powołanie do życia nowej instytucji, jakiejś postszkoły, z nowymi zadaniami i zupełnie nowym modelem funkcjonowania.

Ta nowa instytucja lub parainstytucja miałaby wyrastać na gruncie wolnego rynku ideałów. Przyjmijmy w punkcie wyjścia pluralizm ideałów. O ile nie gwałcą one podstawowych wartości liberalnych, niech wolno im będzie powoływać do życia własne tradycje nauczania i wychowywania. W miejsce jednej szkoły – wielość szkół, bo jest wiele ideałów człowieka. I niech będzie wiele testów kompetencji. Badajmy więc, które szkoły najlepiej przygotowują do wyzwań rynku, ale badajmy też, po jakiej szkole absolwenci mają najwyższe kompetencje społeczne, po jakiej są najszcześliwsi, po jakiej potrafią założyć udaną rodzinę, po jakiej potrafią spełnić się jako artyści, po jakiej po prostu bezpretensjonalnie bujać w obłokach, po jakiej nadają się na mężów stanu, po jakiej potrafią głęboko myśleć, po jakiej potrafią uczestniczyć w tzw. kulturze wysokiej. Prawda jest taka, że nie da się tych ideałów ze sobą skutecznie pogodzić w jednym systemie nauczania, i wszyscy dobrze o tym wiedzą.

Niech uczniowie i ich rodzice, po zapoznaniu się z wynikami wielu antagonicznych testów kompetencji, sami oceniają, które nauczanie wybierają, co jest dla nich ważne. I niech z takiego nauczania uczeń wyciągnie tylko tyle, ile naprawdę potrzebuje. Niech nikt mu już nie mówi, czego on potrzebuje – bo tylko on sam, próbując różnych rzeczy, na wolnym rynku ideałów, może znaleźć odpowiedź na to pytanie.

Tak skonstruowane nauczanie będzie rozliczone nie przez rynek, nie przez zastęp urzędników, ale przez siłę oddziaływania ideału.



INFORMACJA O KONGRESACH OBYWATELSKICH — zorganizowanych w latach 2005–2009 —

- I KONGRES OBYWATELSKI — 12.11.2005 r.
W stronę rozwoju opartego na wartościach i dialogu
63 panelistów i 700 uczestników

Sesje tematyczne I Kongresu Obywatelskiego:

- Wartości, tożsamość i rozwój
- Jakich elit potrzebuje Polska?
- Wizja rozwoju
- Edukacja dla rozwoju
- Migracja — szanse i zagrożenia
- Jaka demokracja i państwo?
- Jak formować nowe pokolenie Polaków?
- Zdrowe i przejrzyste finanse publiczne
- Jakie regulacje dla gospodarki?
- Nauka dla gospodarki i społeczeństwa
- Polska w Europie i świecie

- II KONGRES OBYWATELSKI — 10.03.2007 r.
Rozwój przez wspólnotę i konkurencyjność
62 panelistów i 1130 uczestników

Sesje tematyczne II Kongresu Obywatelskiego:

- Czy potrafimy wybić się na nowoczesne państwo — jak je rozumiemy?
- Kultura i demokracja w Polsce wobec rewolucji komunikacyjnej
- Jakie korzyści z migracji Polaków dla modernizacji Polski?
- Czy potrzebujemy polskich przedsiębiorstw globalnych?
- Jakiej solidarności potrzebujemy? Solidarność między pokoleniami, solidarność wobec biednych i wykluczonych, solidarność w przedsiębiorstwie — jaka jest, jaka być powinna?
- Jakie wartości będą cenić Polacy w roku 2020?
- Wizja rozwoju polskiej gospodarki w kontekście globalizacji
- Enklawy modernizacji Polski. Jak powstają, jak działają, czy są wzorcem i drogą rozwoju całego kraju?
- Polskie metropolie — wyzwania globalizacji a spójność terytorialna
- Czy i jakiej polityki rodzinnej potrzebujemy? Czy polityka rodzinna jest dobrą odpowiedzią na spadek dzietności?

- III KONGRES OBYWATELSKI — 17.05.2008 r.

Jaka modernizacja Polski?

48 panelistów i **800** uczestników

Sesje tematyczne III Kongresu Obywatelskiego:

- Jakie symbole Polski?
- Edukacja dla modernizacji i rozwoju
- Jaka reforma nauki i szkół wyższych?
- Drogi do dobrego rządu
- Jak stworzyć regiony z krwi i kości?
- Jak budować infrastrukturę dla skoku cywilizacyjnego?
- Jaka modernizacja obszarów wiejskich?

- IV KONGRES OBYWATELSKI — 17.10.2009 r.

Razem wobec przyszłości

64 panelistów

Sesje tematyczne IV Kongresu Obywatelskiego:

- Portret młodego pokolenia
- Jakie Razem Polaków w XXI wieku? Wspólnota tożsamości, zasad czy działań?
- Priorytety edukacji Polaków w XXI w.
- Jakie szkolnictwo wyższe do roku 2030?
- Priorytety rozwoju gospodarczego do roku 2030
- Jak uczynić regiony motorami modernizacji i rozwoju Polski?
- Kultura przestrzeni wobec presji rynku

Razem w czterech Kongresach wzięło udział:

- **237** panelistów
- **3 630** uczestników, przedstawiciele administracji centralnej i lokalnej, NGO's, biznesu, środowisk naukowych, organizacji studenckich, młodzieży oraz społeczeństwa obywatelskiego z różnych części Polski

Materiały kongresowe i więcej o kongresach na **www.pfo.net.pl**

LISTA PANELISTÓW KONGRESÓW OBYWATELSKICH

Zorganizowanych w ramach Polskiego Forum Obywatelskiego w latach 2005–2009
(w kolejności alfabetycznej)

1. Pan **Paweł Adamowicz**, Prezydent Miasta Gdańska – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
2. Pan **Rafał Antczak**, Główny Ekonomista, Grupa PZU S.A. – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
3. Ks. **Andrzej Augustyński**, Przewodniczący Zarządu Głównego, Stowarzyszenie „U Siemachy” – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
4. Pan dr hab. **Tadeusz Bartoś**, prof. AH, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
5. Pan dr **Dominik Batorski**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
6. Pan **Edwin Bendyk**, Redaktor, Tygodnik Polityka – *Udział w I i w IV Kongresie Obywatelskim (2005, 2009)*
7. Pan dr hab. **Ireneusz Białecki**, prof. UW, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej Szkolnictwa Wyższego – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
8. Pan **Paweł Bochniarz**, Prezes Zarządu, IDEA! Managemnet Consulting S.A. – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim: „Na czym oprzeć rozwój gospodarczy?” (2009)*
9. Pan **Jakub Boratyński**, Dyrektor Programów Międzynarodowych, Fundacja im. Stefana Batorego – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
10. Pan **Miroslaw A. Boruc**, Prezes, Instytut Marki Polskiej – *Udział w III Kongresie Obywatelskim (2008)*
11. Pan **Bogdan Borusewicz**, Marszałek Senatu RP – *Udział w I Kongresie Obywatelskim: „Idea Solidarności dziś”, w II Kongresie Obywatelskim: „Wierzę w społeczeństwo obywatelskie” oraz w III Kongresie Obywatelskim (2005, 2007, 2008)*
12. Pani **Małgorzata Bos-Karczewska**, Polonia.NL – portal Polonii Holenderskiej – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
13. Pani **Urszula Budzich-Szukała**, Dyrektor, Biuro Rozwoju Lokalnego i Inicjatyw Obywatelskich, Fundacja „Fundusz Współpracy” – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Potencjał modernizacyjny wsi wynikający z aktywności obywatelskiej” (2009)*
14. Pani dr hab. **Izabella Bukraba-Rylska**, prof. UW, Polska Akademia Nauk, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN – *Udział w II i w III Kongresie Obywatelskim (2007, 2008)*
15. Pan prof. dr hab. **Jerzy Buzek**, Przewodniczący Parlamentu Europejskiego – *Udział w I, II i III Kongresie Obywatelskim – Jaka modernizacja Polski? (2005, 2007, 2008)*
16. J.M. prof. dr hab. **Katarzyna Chałasińska-Macukow**, Rektor Uniwersytetu Warszawskiego – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
17. Pan **Bogusław Chrobot**, Dyrektor Anteny – Redaktor Naczelny, Telewizja Polsat S.A. – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
18. Pan dr **Marek A. Cichocki**, Centrum Europejskiego Natolin – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
19. Pan dr hab. **Janusz Czapiński**, prof. UW, Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Czy budowa kapitału społecznego jest najważniejszym zadaniem edukacji w Polsce?” oraz IV Kongresie Obywatelskim: „Poprawa współdziałania Polaków warunkiem dalszego rozwoju Polski” (2008, 2009)*

20. Pani **Katarzyna Czekierda**, Magazyn Obywatel – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
21. Pani dr **Grażyna Czetwertyńska**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Badań Interdyscyplinarnych „Antes Liberales” – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
22. Pan dr **Piotr Dardziński**, Dyrektor, Centrum Myśli Jana Pawła II – *Udział w II i IV Kongresie Obywatelskim (2007, 2009)*
23. Pan dr **Marek Darecki**, Prezes Zarządu, WSK „PZL-Rzeszów” S.A. – *Udział w I Kongresie Obywatelskim, II Kongresie Obywatelskim: „Jak zmienić najbiedniejszy region Europy w bogaty region high-tech? Przypadek Doliny Lotniczej i Podkarpacia” oraz w III Kongresie Obywatelskim: „Jakich szkół wyższych potrzebuje przemysł?” (2005, 2007, 2008)*
24. Pani dr hab. **Małgorzata Dąbrowska**, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Instytut Historii – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
25. Pani **Justyna Dąbrowska**, Redaktor Naczelna, Miesięcznik „Dziecko” – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
26. Pan **Paweł Dobrowolski**, Trigon – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
27. Pan **Stefan Dunin-Wąsowicz**, Director, BPI Polska, Strategy and M&A Consulting – *Udział w I Kongresie Obywatelskim: „Wizja rozwoju Polski”, II i IV Kongresie Obywatelskim (2005, 2007, 2009)*
28. Pan dr **Maciej Duszczyk**, Instytut Polityki Społecznej UW – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
29. Pan **Rafał Dutkiewicz**, Prezydent Wrocławia – *Udział w II Kongresie Obywatelskim: „Jak budować prorozwojową wspólnotę dużego miasta – przykład Wrocławia” (2007)*
30. Pani **Elżbieta Dymna**, Prezes, Stowarzyszenie Moje miasto a w nim – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
31. ś.p. Pani **Irena Dzierzowska**, Miesięcznik „Dyrektor Szkoły” – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
32. Pani dr hab. **Barbara Fatyga**, prof. UW, Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
33. Pan dr **Jan Fazlagić**, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu – *Udział w III Kongresie Obywatelskim (2008)*
34. Pani **Barbara Fedyszak-Radziejowska**, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Czy polska wieś wróciła przez Brukselę do Polski?” (2008)*
35. Pan dr **Jarosław Flis**, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
36. Pan **Roland Freudenstein**, Head of Research, Center for European Studies – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
37. Pan dr hab. inż. **Roman Galar**, prof. PWr, Politechnika Wrocławska, Instytut Cybernetyki Technicznej – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Ile konkurencji i jaka konkurencja w nauce?” (2008)*
38. Pan prof. dr hab. **Juliusz Gardawski**, Szkoła Główna Handlowa, Katedra Socjologii Ekonomicznej – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
39. Pan dr **Dariusz Gawin**, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii – *Udział w I Kongresie Obywatelskim: „Tożsamość polska w perspektywie historycznej” (2005)*
40. Pan dr **Maciej Gdula**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii, Zakład Socjologii Ogólnej – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim: „Jaka solidarność Polaków w XXI wieku?” (2009)*
41. Pani dr hab. **Anna Giza-Poleszczuk**, prof. UW, Uniwersytet Warszawski, Wydział Filozofii i Socjologii, Instytut Socjologii – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*

42. Pan prof. dr hab. **Wiesław Godzic**, Dyrektor Instytutu Kultury i Komunikowania, Redaktor Naczelny kwartalnika „Kultura Popularna”, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
43. Pan **Marcin Gomoła**, Stowarzyszenie Pokolenie'89 – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
44. Pan prof. dr hab. **Grzegorz Gorzelak**, Uniwersytet Warszawski, Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
45. Pan **Jarosław Gowin**, Poseł na Sejm RP – *Udział w I Kongresie Obywatelskim oraz w III Kongresie Obywatelskim: „Tożsamość i wartości polskiej modernizacji” (2005, 2008)*
46. Pani dr hab. **Mirosława Grabowska**, Dyrektor Naczelna, Centrum Badania Opinii Społecznej – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
47. Pani **Izabela Grabowska-Lusińska**, Uniwersytet Warszawski – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
48. Pan dr **Maciej Grabowski**, Podsekretarz Stanu, Ministerstwo Finansów – *Udział w I, II, III i w IV Kongresie Obywatelskim (2005, 2007, 2008, 2009)*
49. Pan dr **Bogusław Grabowski**, Prezes Zarządu, Skarbiec Asset Management Holding – *Udział w I i IV Kongresie Obywatelskim: „Wyzwania rozwojowe Polski”(2005, 2009)*
50. Pan **Ryszard Grobelny**, Prezydent Miasta Poznania – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
51. Pan **Waldemar Guba**, Dyrektor, Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, Departament Programowania i Analiz – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Ekonomiczne zasoby, szanse i kierunki rozwoju polskiego rolnictwa” (2008)*
52. Pan dr hab. **Jacek Guliński**, Zastępca Dyrektora, Poznański Park Naukowo-Technologiczny Fundacji UAM – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
53. Pan **Szymon Gutkowski**, Prezes, DDB Warszawa Sp. z o.o. / Prezes Fundacji Projekt:Polska – *Udział w III Kongresie Obywatelskim (2008)*
54. Pani **Katarzyna Hall**, Minister Edukacji Narodowej – *Udział w I, II i IV Kongresie Obywatelskim (2005, 2007, 2009)*
55. Pan **Łukasz Hardt**, Uniwersytet Warszawski, Wydział Nauk Ekonomicznych – *Udział w I i II Kongresie Obywatelskim (2007, 2008)*
56. Pan prof. dr hab. **Jerzy Hausner**, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Wydział Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
57. Pan **Władysław Husejko**, Marszałek Województwa Zachodniopomorskiego – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
58. Pan **Stanley Hyduke**, Aldec – ADT – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Jaka edukacja dla sukcesu Polaków i Polski w XXI wieku?” (2008)*
59. Pan dr **Wacław Idziak**, Koszalińskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Musimy wymyślić wieś od nowa” (2008)*
60. Pan prof. dr hab. **Andrzej Jajszczyk**, Akademia Górniczo-Hutnicza – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
61. Pan prof. dr hab. **Bohdan Jałowiecki**, Uniwersytet Warszawski, Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
62. Pan **Janusz Jankowiak**, Główny Ekonomista, Polska Rada Biznesu – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
63. Pan doc. dr hab. **Krzysztof Jasiołkowski**, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*

64. Pan **Kazimierz Jaworski**, Regionalne Towarzystwo Rolno-Przemysłowe „Dolina Strugu” – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
65. Pani **Katarzyna Kalinowska**, Uniwersytet Warszawski, Ośrodek Badań Młodzieży – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
66. Pan **Andrzej Kanthak**, były Prezes, Polska Agencja Informacji i Inwestycji Zagranicznych – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
67. Pan **Krzysztof Kasianiuk**, Collegium Civitas, Katedra Politologii – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
68. Pan prof. dr hab. **Jan Kieniewicz**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Badań Interdyscyplinarnych „Antes Liberales” – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
69. Pani **Renata Kim**, Wprost – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
70. Pan prof. dr hab. **Michał Kleiber**, Prezes, Polska Akademia Nauk – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Jak sprostać wyzwaniom cywilizacyjnym?” (2008)*
71. Pani dr hab. **Zofia Agnieszka Kłakówna**, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
72. Pan **Marek Kłoczko**, Sekretarz Generalny, Krajowa Izba Gospodarcza – *Udział w III Kongresie Obywatelskim (2008)*
73. Pan **Krzysztof Koehler**, Dyrektor, TVP Kultura – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
74. Pan dr hab. **Tomasz Komornicki**, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Infrastruktura transportowa – ostatnia szansa rozwoju” (2008)*
75. Pan **Grzegorz Kostrzewa-Zorbas**, Przewodniczący Komisji Strategii Rozwoju Regionalnego, Sejmik Województwa Mazowieckiego – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Czy polskie regiony mogą być silne w Europie i świecie?” (2008)*
76. Pani prof. dr hab. **Irena Kotowska**, Szkoła Główna Handlowa, Instytut Statystyki i Demografii – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
77. Pan prof. dr hab. **Zdzisław Krasnodębski**, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Katedra Współczesnej Myśli Socjologicznej – *Udział w I, II i IV Kongresie Obywatelskim: „Po co nam sukces zbiorowy w XXI w. ?” (2005, 2007, 2009)*
78. Pani **Magdalena Krawczyk**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Studiów Społecznych – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Jakich szkół wyższych pragniemy?” (2008)*
79. Pan **Arkadiusz Krężel**, Przewodniczący Rady Nadzorczej, Impexmetal S.A. – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
80. Pani **Barbara Kudrycka**, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
81. Pan **Warcisław Kunc**, Dyrektor, Opera na Zamku w Szczecinie – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
82. Pan **Lesław Kuzaj**, Dyrektor GE w Europie Środkowej, GE International S.A. – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Jak zapewnić samodzielność energetyczną wsi?” (2008)*
83. Pan prof. dr hab. **Stefan Kwiatkowski**, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Jakich kwalifikacji będzie potrzebowała polska gospodarka w roku 2020?” (2008)*
84. Pan **Aleksander Kwiatkowski**, Prezes, AT Kearney – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Jaka infrastruktura dla konkurencyjności przedsiębiorstw?” (2008)*

85. Pan dr hab. **Marek Kwiek**, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Centrum Studiów nad Polityką Publiczną – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
86. Pan dr **Jerzy Lackowski**, Uniwersytet Jagielloński, Studium Pedagogiczne – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
87. Pan **Mirosław Lech**, Przewodniczący, Związek Gmin Wiejskich Woj. Podlaskiego – *Udział w III Kongresie Obywatelskim – Modernizacja Polski z perspektywy wsi (2008)*
88. Pan dr **Janusz Lewandowski**, Komisarz UE ds. Budżetu – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim: „Wybory cywilizacyjne Polski w perspektywie do roku 2030” (2009)*
89. Pan dr **Cezary Lusiński**, Dyrektor, Ministerstwo Obrony Narodowej, Departament Polityki Bezpieczeństwa Międzynarodowego – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
90. Pan dr **Michał Łuczewski**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii UW – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
91. Pan dr **Piotr Łysoń**, Z-ca Dyrektora ds. Rozwoju Obszarów Wiejskich w Ramach Polityki Spójności, Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Lepsza komunikacja szansą rozwojowo-modernizacyjną dla wsi i aglomeracji miejskich” (2008)*
92. Pani **Anna Machalica-Pułtorak**, Prezes, Stowarzyszenie „Otwarte Drzwi” – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
93. Pani **Iwona Majewska-Opietka**, Akademia Skutecznego Działania – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
94. Pan **Krzysztof Mazur**, Prezes, Klub Jagielloński – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009) – Jaka wspólnotowość Polaków w XXI wieku?*
95. Pani **Marta Megger**, Studentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim: Czy szkoła uczy Razem? (2009)*
96. Pan prof. dr hab. **Andrzej Mencwel**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Kultury Polskiej – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
97. Pan **Bartłomiej Michałowski**, Współorganizator Ruchu Obywatelskiego Normalne Państwo – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
98. Pan **Grzegorz Miecugow**, Szef Zespołu Wydawców, TVN 24 – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
99. Pani **Magdalena Mike**, Uniwersytet Śląski – *Udział w II Kongresie Obywatelskim: „Polska, moje miejsce – głos młodego pokolenia” (2007)*
100. Pani dr **Dominika Milczarek-Andrzejewska**, Uniwersytet Warszawski, Wydział Nauk Ekonomicznych – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Trendy w rolnictwie europejskim i globalnym a ich znaczenie dla rolnictwa polskiego” (2008)*
101. Pan dr **Wojciech Misiąg**, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową – *Udział w I i IV Kongresie Obywatelskim (2005, 2009)*
102. Pan **Wojciech Morawski**, Prezes Zarządu, Atlantic Sp.z.o.o. – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
103. Pan **Zbigniew Nosowski**, Redaktor Naczelny, Miesięcznik „Więź” – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
104. Pan dr **Tomasz Nowakowski**, Telekomunikacja Polska S.A. – *Udział w III Kongresie Obywatelskim (2008)*
105. Pani dr **Hanna Nowak-Radziejowska**, Centrum Nauki Kopernik – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim: „Co warunkuje działania Razem – uwagi wynikające z doświadczenia praktycznego” (2009)*

106. Pani **Joanna Orlik**, Dyrektor, Małopolski Instytut Kultury – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
107. Pani **Zofia Oszacka**, Wójt Gminy Lanckorona – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
108. Pan **Piotr Pacewicz**, Z-ca redaktora naczelnego, Gazeta Wyborcza – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
109. Pan **Witold Palosz**, Marshall Space Flight Center – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Lekcje z amerykańskiego systemu akademickiego” (2008)*
110. Pani prof. dr hab. **Anna Pałubicka**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim: „Jakie Razem dla modernizacji i rozwoju?” (2009)*
111. Pan dr **Tomasz Parteka**, Dyrektor, Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego, Departament Rozwoju Regionalnego i Przestrzennego – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
112. Pan **Bartłomiej Pawlak**, były Dyrektor, PKO BP – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Jak zarządzać majątkiem państwowym?” (2008)*
113. Pan dr **Marcin Piątkowski**, Akademia Leona Koźmińskiego, Centrum Badań TIGER – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim: „Jakie cele rozwoju gospodarczego? – między wzrostem a spójnością” (2009)*
114. Pan dr **Ryszard Praszkie**r, Stowarzyszenie Innowatorów Społecznych ASHOKA – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
115. Pan dr **Rafał Prostack**, Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tischnera – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
116. Pan **Wojciech Przybylski**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
117. Pan **Przemysław Radwan-Röhrenscheff**, Dyrektor Generalny, Stowarzyszenie Szkoła Liderów – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
118. Pan **Witold Radwański**, Prezes Zarządu, Krokus Private Equity Sp. z o.o. – *Udział w II, III i IV Kongresie Obywatelskim (2007, 2008, 2009)*
119. Pani **Maria Rogaczewska**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii – *Udział w I Kongresie Obywatelskim: „Polska w oczach młodego pokolenia” i w II Kongresie Obywatelskim (2005, 2007)*
120. Pani prof. dr hab. **Maria Romanowska**, Szkoła Główna Handlowa, Katedra Zarządzania w Gospodarce – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
121. Pan prof. **Jacek Rostowski**, Minister Finansów – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
122. Pan prof. **Krzysztof Rybiński**, Ernst&Young – *Udział w I, II, III i w IV Kongresie Obywatelskim (2005, 2007, 2008, 2009)*
123. Pan **Piotr Rymasze**wski, Prezes Zarządu, NFI Octava S.A. – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
124. Pani dr hab. **Iwona Sagan**, Uniwersytet Gdański, Instytut Geografii – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
125. Pan **Janusz Sepioł**, Senator RP – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
126. Pan **Tomasz Siemoniak**, Sekretarz Stanu, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji – *Udział w III Kongresie Obywatelskim – Co zmienić w ustroju regionów? oraz w IV Kongresie Obywatelskim (2008, 2009)*
127. Pani prof. dr hab. **Krystyna Skarżyńska**, Dyrektor Pracowni Psychologii Społecznej, Polska Akademia Nauk, Instytut Psychologii – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*

128. Pan **Marcin Skrzypek**, TNN Ośrodek Brama Grodzka / Forum Kultury Przestrzeni – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim* (2009)
129. Pan **Jan Filip Staniłko**, Instytut Sobieskiego – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Szkoly wyższe z perspektywy młodego pokolenia i IV Kongresie Obywatelskim”* (2008, 2009)
130. Pani prof. dr hab. **Jadwiga Staniszkis**, Uniwersytet Warszawski – *Udział w I, II i IV Kongresie Obywatelskim: „Podmiotowość dla rozwoju?”* (2005, 2007, 2009)
131. Pani **Małgorzata Starczewska-Krzysztozek**, Dyrektor, Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan, Departament Ekspertyki – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Kwalifikacje potrzebne do budowy kapitału intelektualnego Polski”* (2008)
132. Pan **Zbigniew Stawrowski**, Dyrektor, Instytut Myśli Józefa Tischnera – *Udział w I Kongresie Obywatelskim* (2005)
133. Pan prof. dr hab. **Dariusz Stola**, Prorektor ds. Współpracy z Zagranicą, Collegium Civitas – *Udział w II Kongresie Obywatelskim* (2007)
134. Pani dr hab., **Krystyna Szafraniec**, prof. UMK, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Instytut Socjologii – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim* (2009)
135. Pan dr **Tadeusz Szawiel**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii – *Udział w I Kongresie Obywatelskim* (2005)
136. Pan prof. dr hab. **Marek S. Szczepański**, Instytut Socjologii, Uniwersytet Śląski – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim* (2009)
137. Pani **Joanna Szczepkowska**, aktorka, publicystka – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim – Co znaczy Razem?* (2009)
138. Pan dr hab., **Tomasz Szlendak**, prof. UMK, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika, Instytut Socjologii – *Udział w III Kongresie Obywatelskim* (2008)
139. Pan prof. dr hab. **Piotr Sztompka**, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Socjologii – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Zaufanie i współpraca fundamentem rozwoju Polski”* (2008)
140. Pan dr **Piotr Szukalski**, Uniwersytet Łódzki, Katedra Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej – *Udział w III Kongresie Obywatelskim* (2008)
141. Pan **Michał Szułdrzyński**, Rzeczpospolita – *Udział w I Kongresie Obywatelskim* (2005)
142. Pani prof. dr hab. **Elżbieta Tarkowska**, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii – *Udział w II Kongresie Obywatelskim* (2007)
143. Pan prof. dr hab. **Janusz Tazbir**, Polska Akademia Nauk – *Udział w I Kongresie Obywatelskim* (2005)
144. Pan prof. dr hab. **Waldemar Tłokiński**, J.M. Rektor, Ateneum – Szkoła Wyższa – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim* (2009)
145. Pan **Piotr Uszok**, Prezydent Miasta Katowice – *Udział w II Kongresie Obywatelskim* (2007)
146. Pan **Lech Wałęsa**, b. Prezydent RP – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim: „Na jakich wartościach oprzeć przyszłość Polski i świata?”* (2009)
147. Pan dr **Andrzej Waśkiewicz**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii – *Udział w I Kongresie Obywatelskim* (2005)
148. Pani dr hab. **Marzena Weresa**, prof. nadzw. SGH, Szkoła Główna Handlowa, Instytut Gospodarki Światowej – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim: „Dziś i jutro sektorowej konkurencyjności polskiej gospodarki”* (2009)

149. Pan **Maciej Witucki**, Prezes Zarządu, Telekomunikacja Polska S.A. – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Infrastruktura dla społeczeństwa informacyjnego” oraz w IV Kongresie Obywatelskim (2008, 2009)*
150. Pan prof. dr hab. **Aleksander Wolszczan**, Uniwersytet Stanowy w Pensylwanii/ Penn State University, Department of Astronomy and Astrophysics – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Rola elit w modernizacji Polski” (2008)*
151. Pan dr **Artur Wołek**, Wyższa Szkoła Biznesu NLU, Zakład Teorii i Filozofii Polityki – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
152. Pan **Piotr Grzegorz Woźniak**, b. Minister Gospodarki, Wyższa Szkoła Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „Bezpieczeństwo energetyczne – ścieżka krytyczna” (2008)*
153. Pan **Marek Woźniak**, Marszałek Województwa Wielkopolskiego – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „ Jak budować regiony z krwi i kości?” (2008)*
154. Pan prof. dr hab. **Jerzy Woźnicki**, Prezes Zarządu, Fundacja Rektorów Polskich – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
155. Pani **Irena Wóycicka**, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową – *Udział w I i II Kongresie Obywatelskim (2005, 2007)*
156. Pan **Jan Wróbel**, Dyrektor, I Społeczne Liceum Ogólnokształcące im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
157. Pan **Tomasz Wróblewski**, Redaktor Naczelny, DZIENNIK Gazeta Prawna – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
158. Pani **Anna Wyka**, Collegium Civitas – *Udział w III Kongresie Obywatelskim (2008)*
159. Pan **Janusz Zaleski**, Prezes Zarządu, Wrocławska Agencja Rozwoju Regionalnego S.A., Politechnika Wrocławska – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
160. Pan **Piotr Zaremba**, dziennikarz – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
161. Pan **Andrzej Zarębski**, niezależny ekspert ds. mediów – *Udział w II Kongresie Obywatelskim (2007)*
162. Pan dr hab. **Tomasz Zarycki**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Studiów Społecznych – *Udział w I i III Kongresie Obywatelskim (2005, 2008)*
163. O. **Maciej Zięba**, Dyrektor, Europejskie Centrum Solidarności – *Udział w I Kongresie Obywatelskim (2005)*
164. Pan **Grzegorz Ziomek**, Dyrektor, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Departament Administracji Publicznej – *Udział w IV Kongresie Obywatelskim (2009)*
165. Pan dr **Radosław Zubek**, European Institute, London School of Economics – *Udział w I oraz III Kongresie Obywatelskim: „Jak usprawnić planowanie procesem legislacyjnym?” (2005, 2008)*
166. Pan **Piotr Żuber**, Dyrektor, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Departament Koordynacji Polityki Strukturalnej – *Udział w III Kongresie Obywatelskim: „O nowy kształt polityki regionalnej” (2008)*
167. Pan dr **Tomasz Żukowski**, Uniwersytet Warszawski, Instytut Polityki Społecznej – *Udział w I i II Kongresie Obywatelskim (2005, 2007)*
168. Pan prof. dr hab. **Karol Życzkowski**, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Fizyki – *Udział w III Kongresie Obywatelskim (2008)*
169. Pan prof. dr hab. **Maciej Żylicz**, Prezes, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej – *Udział w I i III Kongresie Obywatelskim – Jaka reforma nauki i szkół wyższych w Polsce? (2005, 2008)*

PUBLIKACJE POLSKIEGO FORUM OBYWATELSKIEGO

- *Edukacja dla rozwoju*, Gdańsk 2010
- *Co nas łączy, a co dzieli? Opinie Polaków*, Gdańsk 2009
- *Polska rodzina. Jaka jest, jak się zmienia?*, Gdańsk 2009
- *Jak uczynić regiony motorami rozwoju i modernizacji Polski*, Gdańsk 2009
- *Priorytety edukacji Polaków w XXI w.* — wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2009
- *Jakie szkolnictwo wyższe do roku 2030?* — wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2009
- *Priorytety rozwoju gospodarczego do roku 2030* — wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2009
- *Jakie Razem Polaków w XXI wieku? Wspólnota tożsamości, zasad czy działań?*, Gdańsk 2009
- *Portret młodego pokolenia*, Gdańsk 2009
- *Polacy — w pułapce autostereotypów?*, Gdańsk 2009
- *W poszukiwaniu portretu Polaków*, Gdańsk 2009
- *Edukacja dla modernizacji i rozwoju* — z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Jaka reforma nauki i szkół wyższych* — z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Jak tworzyć regiony z krwi i kości* — z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Infrastruktura dla skoku cywilizacyjnego* — z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Jaka modernizacja obszarów wiejskich* — z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Najnowsza fala emigracji — szansa czy zagrożenie dla modernizacji Polski?* — z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Przeskoczyć samych siebie. Rewolucja innowacyjna w polskiej nauce i dydaktyce* — z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Drogi do dobrego rządzenia* — z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Spółeczna gospodarka rynkowa w dobie globalizacji*, Gdańsk 2008
- *Modernizacja Polski. Kody kulturowe i mity*, Gdańsk 2008
- *W poszukiwaniu kompasu dla Polski* — Po II Kongresie Obywatelskim, Gdańsk 2007

- *Rozwój poprzez wspólnotę i konkurencyjność* — z okazji II Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2007
- *Pomorskie wartości i tożsamości — dziś i jutro*, Gdańsk 2007
- *W stronę wspólnoty regionalnej*, Gdańsk 2006
- *Media a rozwój wspólnoty regionalnej*, Gdańsk 2006
- *Czy kultura może być dźwignią rozwoju Pomorza?*, Gdańsk 2006
- *Młodzi o Pomorzu*, Gdańsk 2006
- *Migracje — Szanse czy zagrożenia?*, Gdańsk 2005 — z okazji Kongresu Obywatelskiego
- *Jak poprawić dialog Polaków*, Gdańsk, 2005 — z okazji Kongresu Obywatelskiego
- *Jakie elity są potrzebne Polsce*, Gdańsk 2005 — z okazji Kongresu Obywatelskiego

Publikacje można pobrać nieodpłatnie ze strony www.pfo.net.pl

Rada Programowa Polskiego Forum Obywatelskiego:

1. Maciej Witucki, Prezes Zarządu, Telekomunikacja Polska S.A. — *Przewodniczący Rady Programowej*
2. Edwin Bendyk, Polityka
3. prof. Katarzyna Chałasińska-Macukow, Rektor Uniwersytetu Warszawskiego
4. Stefan Dunin-Wąsowicz, Associate Director, BPI Polska Sp. z o.o.
5. dr Bogusław Grabowski, Prezes Zarządu, Skarbiec Asset Management Holding S.A.
6. dr Maciej Grabowski, Podsekretarz Stanu, Ministerstwo Finansów
7. prof. Andrzej Jajszczyk, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie
8. dr Michał Łuczewski, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii
9. prof. Jan Popczyk, Instytut Elektroenergetyki i Sterowania Układów, Politechnika Śląska
10. Witold Radwański, Prezes Zarządu, Krokus Private Equity Sp. z o.o.
11. Bogdan Rogala, Dyrektor Philips Lighting na kraje Europy Centralno-Południowej
12. prof. Krzysztof Rybiński, Szkoła Główna Handlowa, Ernst&Young
13. prof. Krystyna Szafraniec, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Instytut Socjologii
14. prof. Marek Szczepański, Uniwersytet Śląski, Instytut Socjologii
15. dr Jan Szomburg, Prezes Zarządu, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową
16. dr hab. Tomasz Zarycki, Uniwersytet Warszawski, Instytut Studiów Społecznych
17. prof. Maciej Żylicz, Prezes Zarządu Fundacji na rzecz Nauki Polskiej

Partner



Konrad
Adenauer
Stiftung

ISBN 978-83-7615-051-2

www.pfo.net.pl