

ROCZNIK NR 1 2005 ROK

DEBATA EDUKACYJNA

WOLNOŚĆ
I RÓWNOŚĆ

ROCZNIK NR1 2005

DEBATA EDUKACYJNA

WOLNOŚĆ
I RÓWNOŚĆ

DEBATA EDUKACYJNA

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
30-060 Kraków
ul. Ingardena 4
tel. (012) 662-66-00, (012) 662-66-09
e-mail: debata@ap.krakow.pl

REDAKCJA

Wiesława Kogut, Stanisław Kowal (sekretarz redakcji), Roma Kwiecińska (zastępca redaktora naczelnego), Mirosław J. Szymański (redaktor naczelny), Danuta Topa

W NUMERZE PUBLIKUJĄ:

prof. dr hab. Czesław Banach – Akademia Pedagogiczna w Krakowie
dr Elżbieta Brycka – Akademia Pedagogiczna w Krakowie
dr Maria Chymuk – Akademia Pedagogiczna w Krakowie
prof. dr hab. Janusz Gęsiński – Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie
prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – Instytut Badań Edukacyjnych
w Warszawie
prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie
prof. dr hab. Maria Nowicka-Kozioł – Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie
prof. dr hab. Rafał Piwowarski – Instytut Badań Edukacyjnych
w Warszawie
prof. dr hab. Wiktor Rabczuk – Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa
Wiedzy Powszechnej w Warszawie
dr Andrzej Ryk – Akademia Pedagogiczna w Krakowie
prof. zw. dr hab. Mirosław Szymański – Akademia Pedagogiczna
w Krakowie
dr Arkadiusz Żukiewicz – Akademia Pedagogiczna w Krakowie

RECENZENCI

prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Uniwersytet Śląski
prof. dr hab. Zofia Żukowska, Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie

Od Redakcji 5

Wolność i równość w edukacji

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI Wolność czy równość? Spory o sprawiedliwość w oświacie 8

MIROŚLAW J. SZYMAŃSKI Wolność i równość w edukacji 12

MARIA NOWICKA-KOZIOŁ Wolność a edukacja 19

WIKTOR RABCZUK O niektórych aspektach wolności i równości w edukacji 29

Wyrównywanie szans w edukacji

CZESLAW BANACH O równości szans w polskim systemie edukacji
i w polityce społecznej 36

STEFAN M. KWIATKOWSKI Technologia informacyjna w procesie wyrównywania
szans edukacyjnych 39

RAFAL PIWOWARSKI Teoretyczne i praktyczne wyznaczniki dostępu do edukacji 44

JANUSZ GĘSICKI Efektywność wyrównawczej funkcji gimnazjum
w świetle egzaminów zewnętrznych 51

Transgresja w edukacji

MAREK TAŃSKI Horyzont aksjologiczny transgresji w edukacji 56

Szkoły promujące międzynarodowe zrozumienie przez wspólną edukację

ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ Międzynarodowe zrozumienie przez wspólną edukację
– The United World Colleges 64

Recenzje

Adam Solak, *Wychowanie i praca. Studium współzależności* (ANDRZEJ RYK) 69

Otto Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian
społeczno-kulturowych* (STANISŁAW KOWAL) 70

Monika Kwiecińska-Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?
Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży* (MAŁGORZATA KULIG) 73

Sprawozdania z Konferencji

Profesor Jan Kulpa – wybitny pedagog polski (ELŻBIETA BRYCKA, MARIA CHYMUK) 76
Przetrawianie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania
(EWA PAJĄK, EWA ŚLIWA) 80

Moralność i czas (ANTONI RUMIŃSKI) 82

Antropologiczne aspekty dziedzictwa kulturowego (MARIAN ŚNIEŻYŃSKI) 86

Od Redakcji

Pierwszy numer nowego czasopisma może wywoływać mieszane uczucia. Sam fakt nowości jest w zasadzie atutem, gdyż już chęć poznania tego, co nowe, może przyciągać uwagę czytelników. Ale jawią się liczne pytania: po co nowy tytuł, jaka jest jego specyfika, komu będzie służyć? Czy nowe czasopismo czymś będzie się różnić od innych, mających trwałą pozycję na rynku wydawniczym?

Odpowiedź na pierwsze pytanie zawarta jest właśnie w tytule. „Debata edukacyjna”, czyli poważna dyskusja lub – jeśli ktoś woli – dyskurs o edukacji. A więc nie zwykły wykład, nadawanie sensów i znaczeń po to, aby inni zrozumieli, przyswoili sobie, zapamiętali. Taki charakter ma wiele czasopism naukowych, nie tylko pedagogicznych. Debata dotyczy tych kwestii, które nie zostały jeszcze wystarczająco poznane, a więc możliwe i potrzebne są różne punkty widzenia, interpretacje i konkluzje. Ma zatem na celu poszukiwanie znaczeń, zależności, prawidłowych sposobów działania. Dokonywana jest poprzez zbiorowy wysiłek uczestników dyskusji, w odróżnieniu od kontemplacji i monologu, które może indywidualnie podejmować mniej lub bardziej uzdolniony człowiek.

Kolejne pojawiające się pytanie, to pytanie o tematykę czasopisma. Czy jest ona specyficzna, odmienna od zawartości treściowej innych czasopism polskich? Tytuł przesądza o tym, że na jego łamach podejmowane będą kwestie zasługujące na tak określaną dyskusję, a więc kwestie ważne, podstawowe, często strategiczne i węzłowe, a zarazem trudne i niejednoznaczne, dotąd niewystarczająco rozstrzygnięte. Każda debata ma swój temat, z czego wynika, że kolejne numery w tym sensie będą mieć charakter monograficzny. Jest oczywiste, że tak projektowane czasopismo różnić się będzie zdecydowanie od tych o charakterze stosowanym, służących przede wszystkim upowszechnianiu w praktyce nowej, już ukształtowanej wiedzy. W stosunku do innych tytułów *par excellence* naukowych różnice na razie nie są tak wyraźne (poza może wspomnianą koncentracją tematyczną), ale – mamy taką nadzieję – w kolejnych numerach ukażą się również nowe rozwiązania warsztatowe w redagowaniu i edycji czasopisma.

Czytelnicy każdego czasopisma są zawsze swoistymi wolontariuszami; nikt ich nie zmusza do kupowania, czytania, trwałego zainteresowania określonym tytułem. Czytelników raczej się więc zdobywa, niż wyznacza. Dlatego ich liczba, trwałość związków i kontaktów z czasopismem są ważną miarą sukcesu wydawniczego. Zamierzeniem redakcji „Debata Edukacyjnej” jest pozyskiwanie szerokiego kręgu odbiorców. Oprócz pracowników nauki i nauczycieli akademickich mogą nimi być politycy oświatowi, pracownicy nadzoru pedagogicznego i ośrodków doskonalenia nauczycieli, dyrektorzy szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych, osoby zatrudnione w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, pedagodzy szkolni, nauczyciele i wychowawcy, studenci. Warunkiem koniecznym jest zainteresowanie odbiorców współczesnymi problemami edukacji w Polsce i na świecie oraz chęć udziału w debacie edukacyjnej. Może to być udział czynny (np. w dziale: Forum Czytelników) lub choćby tylko przyglądanie się debacie, rozważanie racji jej uczestników, praktycznych wniosków.

Pierwszy numer „Debaty Edukacyjnej” podejmuje problematykę wolności i równości w edukacji współczesnej. Wolność i równość to wartości, które w świadomości społecznej zajmują miejsce szczególne. Z jednej strony zdają się mieć charakter ponadczasowy, gdyż od niepamiętnych czasów ludzie marzyli o zniesieniu lub ograniczeniu głębokich na ogół różnic społecznych – biedni chcieli być bogatymi, poniżani – ludźmi powszechnie szanowanymi, analfabeci – mędrkami, nieletni – dorosłymi itp. Odmienny punkt widzenia umożliwia dostrzeżenie historycznej zmienności treści nadawanych wymienionym wartościom. Nawet tak oczywiste, jak to się dziś wydaje, standardy: uznane w konwencjach międzynarodowych prawa człowieka, przyznanie kobietom tych samych możliwości udziału w życiu publicznym, jakie od dawna mają mężczyźni, zniesienie oficjalnych form segregacji rasowej, etnicznej i wyznaniowej, podmiotowe traktowanie dzieci – to zdobycze nowożytnych społeczeństw. Są one silnie związane z odchodzeniem od różnych form panowania jednych ludzi nad innymi i upowszechnianiem się demokracji.

Jest oczywiste, że w okresie budowy społeczeństwa demokratycznego ranga wolności i równości jeszcze bardziej wzrasta. Stały się one są bardzo istotnymi wartościami dla wszystkich ludzi, są więc równie ważne dla mężczyzn i kobiet, mieszkańców miast i wsi, ludzi pracujących fizycznie i umysłowo, wierzących i niewierzących, a także różnych grup pokoleniowych.

Nauczyciele i wychowawcy dobrze wiedzą, że ich podopieczni są bardzo wyczuleni na przejawy ograniczeń przysługującej im wolności, a także niesprawiedliwe, niejednokrotne traktowanie ogółu bądź niektórych tylko uczniów lub wychowanków. Poczucie wolności wiąże się z godnością osobistą, potrzebą obrony i utrzymania własnego „ja”, z dobrym samopoczuciem, radością dziecięcego lub młodzieżowego życia. Nieuzasadnione ograniczenia wolności, wszelkie przejawy opresji w tej dziedzinie we wszystkich wymienionych zakresach czynią wielkie szkody, mogą powodować u dzieci i młodzieży nerwice i urazy psychiczne, wywoływać stany frustracji, doprowadzać do załamania i apatii bądź do jawnego lub skrywanego nieposłuszeństwa, buntu i agresji.

Kwestie równości i sprawiedliwości są równie ważne dla dzieci i młodzieży szkolnej. Uczniowie – podobnie jak dorośli – nie lubią złych ocen i kierowanych pod ich adresem uwag krytycznych. Są jednak w stanie rozumieć ich przyczyny, o ile przestrzegane są wcześniej przyjęte zasady oceniania i przejrzyste kryteria. Oburza ich jednak stosowanie odmiennych wymagań w stosunku do różnych uczniów, faworyzowanie jednych, a niedoceniaenie lub ostre i niechętne traktowanie innych. Jedną z najbardziej pożądaných cech nauczyciela i wychowawcy przez jego podopiecznych jest bezstronność. Naruszenie tej zasady negatywnie odbija się na wizerunku nauczyciela, może go wręcz dyskredytować w oczach uczniów.

Wolność i równość społeczna w edukacji mogą mieć także inne wymiary. Odnoszą się do swobody działania szkoły, czyli jej autonomii. To właśnie brak niezbędnej autonomii szkoły i nauczyciela uznano za jedną z największych wad systemu oświaty w czasach PRL-u. Szkoły nie mogą właściwie wywiązywać się ze swych zadań dydaktycznych i wychowawczych, jeśli programy ich działania, treści kształcenia i wychowania, metody oddziaływań wychowawczych, a nawet sposoby organizacji pracy są ściśle reglamentowane i ograniczone do tego, co zalecają władze. Brak swobody wypowiedzi nauczyciela fatalnie odbija się na jego wiarygodności i autorytecie, a także efektach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Działanie dobrego nauczyciela zawsze zawiera elementy pracy twórczej, uwzględnia specyfikę kulturową środowiska, a także

specyficzne potrzeby określonych grup uczniów. Także i z tych względów nie powinno być krępowane przez narzucone z góry racje polityczne, ideologiczne, a także ortodoksyjnie przyjmowane doktryny pedagogiczne. Obecnie coraz częściej kwestie wolności edukacyjnej i sprawiedliwości w oświacie są rozpatrywane również w kontekście uprawnień rodziców. Pojęcie wolności edukacyjnej w wielu krajach funkcjonuje w tym właśnie zakresie.

Przedstawiamy Czytelnikom pierwszy numer czasopisma „Debata Edukacyjna” z nadzieją, że wywoła on zainteresowanie i zachęci do uważnej lektury. Prosimy o uwagi oraz zgłaszanie następnych, interesujących i ważnych poznawczo tematów naszej wspólnej debaty.

Mirosław Szymański

Zbigniew Kwieciński

Wolność czy równość? Spory o sprawiedliwość w oświacie

Nierówności społeczne w oświacie są niezaprzeczalnym faktem. Od wielu lat dokumentujemy w wyniku wielorakich i wielostronnych badań empirycznych, że zróżnicowanie dostępności, warunków, procesów, poziomu i jakości wykształcenia na wszystkich jego poziomach – od progu szkoły podstawowej, poprzez progi szkolnictwa średnich i wyższych szczebli, aż do wyjścia za szkoły na rynek pracy – jest wysokie i trwałe. Do szczególnie konsekwentnych badaczy tej problematyki należy Mirosław Szymański: od książki *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej* (1973) do książek z początku nowego wieku *Studia i szkice z socjologii edukacji* (2000) i *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych* (2001). W zespołach, w których przyszło mi pracować, także koncentrowaliśmy się na wyjaśnianiu rozmiarów, trwałości, uwarunkowań i skutków nierówności społecznych w oświacie – zarówno w badaniach jakościowych i monograficznych, jak i w badaniach ilościowych i długotrwałych. Światowa socjologia edukacji również obfituje w badania nad nierównościami szkolnymi i wyjaśniające je teorie. Najkrócej można dziś powiedzieć, że nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane poprzez kumulowanie się przynajmniej dwóch czynników: „kapitału osobistego” (talent, motywacje, pracowitość, odwaga, wdzięk) z „kapitałem kulturowym” i „kapitałem społecznym” rodziny pochodzenia, a wzmacniane są przez organizację oświaty (ustrój i struktura szkolnictwa, rozmieszczenie szkół, programy, przygotowanie nauczycieli, finansowanie oświaty, ewaluacja efektów kształcenia) i funkcjonowanie szkoły (dominujące modele nauczania, kultura organizacyjna szkoły, ocenianie, naznaczanie, selekcja, sortowanie, reprodukcja), a także przez różnorodne interakcje, jakie przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju. Tak wielorako i trwale uwarunkowane nierówności D.E. Mithaug sprowadza wręcz do poziomu aksjomatów, do raz na zawsze ustalonych praw społecznych.

W warunkach ustroju liberalnej demokracji zasada wolności jednostek, czyli zasada nienaruszalnego prawa do pozyskiwania i pomnażania korzyści oraz zasada prawa do równej dostępności dóbr i wartości rodzą sprzeczności. W ich efekcie współistnieją różne podejścia do ich rozwiązywania. Odnosi się to także do wykształcenia, które jest jedną z powszechnie uprawnianych wartości, jest dobrem (korzyścią) do pozyskania, jest instrumentem alokacji w strukturze społeczno-zawodowej (a zatem warunkiem koniecznym przejścia do elit) oraz składnikiem trwałego „kapitału” kulturowego i społecznego, przekazywanego następnemu pokoleniu. W tym świetle hasło wyrównywania szans edukacyjnych nie jawi się jako oczywiste. W poniższej analizie typów dyskursów publicznych na temat równości w oświacie posłużę się Johna Rawlsa typologią ładów politycznych z punktu widzenia formalnej teorii sprawiedliwości.

Wolny rynek jako zasada samoregulacji społecznej – niesprawiedliwe jest naruszanie jego praw. Prawo do dążenia, zdobywania i pomnażania należnych i legalnych korzyści w drodze wolnej konkurencji, nie zakłócanej przez interwencje państwa, usprawiedliwia niepodejmowanie jakichkolwiek działań na rzecz istniejących i powiększają-

cych się różnic w osiągnięciach edukacyjnych. Działania państwa, samorządów i podmiotów edukacyjnych polegają na podnoszeniu ogólnego poziomu oświaty powszechnej. Dopuszczalna i mile widziana jest dobrowolna działalność charytatywna osób, wspólnot i organizacji na rzecz słabszych, zmarginalizowanych i wykluczonych. Jednocześnie jednak ostrzega się przed nieskutecznością, fragmentarycznością i doraźnością takich działań (Robert Nozick powie: *Chcesz to dziel się i pomagaj, ale nie bądź frajerem, inni się nie podzielą, a tamci i tak to zmarują*). Przestrzega się też, że ostatecznie szkoła jest utrzymywana przez podatników i powinna skutecznie służyć interesom osobistym i społecznym tych, którzy podatki płacą. Ostatnio niektórzy profesorowie pedagogiki upominają: *Szkoła nie jest walcem drogowym, by wyrównywać to, co jest zasługą jednostki i jej domu. Nie da się zresztą zrównać warunków genetycznych i warunków rodzinnych*. Nie są w tym jednak konsekwentni, bo za chwilę udowadniają, że gimnazjum jednak wyrównuje szanse edukacyjne. To tak, jakby zachęcali do polowania na zająca z psami, a zarazem do udzielania pomocy temuż zającowi.

Naturalne kształtowanie się elit jest społecznie usprawiedliwione i pożyteczne.

Prawo do swobodnego kształtowania się elit nakazuje staranne nagradzanie, sortowanie i oddzielanie tych, którzy dzięki przymiotom osobistym, warunkom domowym, pracowitości i możliwości bardziej efektywnego korzystania z ofert systemu edukacyjnego mają najwyższe osiągnięcia intelektualne, od tych, których osiągnięcia są przeciętne, mierne i bardzo niskie. Państwo i jego system szkolny mają obowiązek strzec z jednej strony otwartego dostępu do elit każdemu, kto na to zasłużył, a z drugiej strony uruchamiać procedury poprawnego, uczciwego, bezstronnego, obiektywnego i centralnie kontrolowanego oceniania, sortowania, kierowania na dalsze ścieżki kształcenia i awansu społeczno-zawodowego. Każdy dowiaduje się w porę, jakie są jego wyniki i poziom osiągnięć i że ma to, na co zasłużył. „Równe szanse edukacyjne” są tu rozumiane jako otwarty dostęp każdego do najwyższych osiągnięć i pozycji, czyli jako równe prawo dostępu do najwyższych szczebli edukacyjnych i najwyższej jakości edukacji. Tak rozumianych równości szans chronią poprawne procedury, a wyrównywanie szans edukacyjnych polega na stałym doskonaleniu tych procedur oceniania i selekcji.

Równa dostępność – zasada sprawiedliwej dystrybucji. Obowiązkiem państwa, samorządów, elit politycznych i wszystkich podmiotów edukacyjnych jest organizowanie oświaty powszechnie i równo dostępnej dla wszystkich, niezależnie od położenia wyjściowego z rodziny, niezależnie więc od poziomu wykształcenia, pozycji społeczno-zawodowej rodziców, ich zamożności i miejsca zamieszkania. Bowiem zróżnicowanie „startu” edukacyjnego, jego przebiegu i rezultatu w wielkiej mierze nie jest zawinione przez jednostkę, lecz przez okoliczności przez nią zastane (geny, rodzina, typ środowiska socjalizacji i inkulturacji). Państwo i samorzady powinny zapewniać strukturalne, programowe, kadrowe i finansowe warunki takiej gwarantowanej prawem równej dostępności. Równość szans jest tu rozumiana jako podobna dostępność szkolnictwa powszechnego, i tak, na przykład, rozumiał to niedawny reformator szkolnictwa, mówiąc o wyrównawczej roli powszechnego gimnazjum, czyli nowego typu szkoły średniej. Wyrównywanie szans polega tu na sprawiedliwej i wystarczającej dystrybucji środków niezbędnych dla uruchomienia i poprawnego działania tych struktur i korygowania błędów w ich alokacji i funkcjonowaniu.

Prawo człowieka do pełnego rozwoju, do godnego życia i do udziału w kulturze – zasada redystrybucji. Demokratyczne prawo każdej jednostki do jej pełnego rozwoju i prawo dostępu każdego do kultury narodowej i globalnej oraz obywatelskie prawo do aktywnego współstanowienia politycznego i społecznego nakazują tak organizować instytucje i działania oświatowe, aby każdemu – niezależnie od tego, w jakiej rodzinie i w jakim miejscu się urodził – zapewnić możliwość osiągnięcia, także poprzez szkołę, należytego poziomu kompetencji kulturowych, społecznych, cywilizacyjnych i zawodowych. Jeżeli zatem na dowolnym szczeblu systemu oświaty obserwowane są niezawinione przez jednostki, a znaczące liczebnie grupy i obszary marginalizacji i wykluczenia, to należy uruchamiać działania na rzecz wyrównania szans i zmniejszania niekorzystnych warunków, procesów i skutków rozwoju dzieci oraz młodzieży ze stref ryzyka. Dokonywać tego można i należy poprzez redystrybucję środków pobieranych od tych, którzy są uprzywilejowani, w tym także w dochodach. Na obszary ryzyka, do rodzin, osób i instytucji edukacji i pomocy socjalnej należy kierować dodatkowe środki i służby pomocy profilaktycznej, terapeutycznej i ratowniczej, przy czym oferty uzupełnienia i dopełnienia edukacji powinny być wielokrotne w ciągu życia jednostek dotkniętych niepowodzeniami, powszechnie dostępne i tanie. Likwidacja najcięższych form ubóstwa edukacyjnego (odpad ze szkoły powszechnej, analfabetyzm i półanalfabetyzm kulturowy, funkcjonalny i cywilizacyjny) i zmniejszanie poziomu nierówności w osiągnięciach szkolnych powinno być stałym elementem polityki oświatowej państwa, samorządów i administracji oświatowej oraz miernikiem rozwoju społecznego i probierzem demokracji.

Powstaje tu jednak pytanie, do jakiego stopnia należy, trzeba i można wyrównywać zaniedbania rozwojowe uwidocznione w niepowodzeniach edukacyjnych. J. Rawls, teoretyk sprawiedliwego państwa i rzecznik koncepcji sprawiedliwości redystrybucyjnej, podpowiada, że wyrównywanie stopnia udziału jednostek (bez ich winy źle sytuowanych) w korzystaniu z dóbr powinno sięgać poziomu szacunku dla siebie samego. Czy jednak kryterium szacunku dla siebie samego może być w jakimś stopniu obiektywnie sytuowane poza samą jednostką i bez pytania jej o zdanie? Może analfabeci nie są mniej szczęśliwi niż ludzie bardzo wykształceni? Narzucona im „pomoc” edukacyjna może zbudzić ich uspione aspiracje i roszczenia. Jest to dylemat, który L. Kohlberg ujął w dosadne pytanie: *Czy lepiej jest być szczęśliwą świnia, czy nieszczęśliwym Sokratesem?* Wątpliwości w udzielaniu odpowiedzi na to pytanie nie mają tylko radykalni demokraci i zwolennicy pedagogiki wyzwolenia, którzy uważają, że powszechne dobre wykształcenie i kompetencje krytyczne mogą i powinny służyć emancypacji ludzi dotychczas uciśnionych i wykluczonych. Natomiast można próbować odczytać postulat J. Rawlsa jako poszukiwanie takiego minimum kompetencji, które jest osiągalne przez każdą osobę w obrębie normy rozwoju umysłowego i które jest warunkiem koniecznym współdziałania w kulturze i życiu obywatelskim. Takim minimum jest na przykład elementarna alfabetyzacja, czyli podstawowa kompetencja do rozumienia tekstów kultury symbolicznej, do komunikacji społecznej, uczestnictwa obywatelskiego i samodzielnego utrzymywania się z własnej pracy.

Sprawiedliwie – to po równo. Jest też piąta możliwość w podejściu do równych szans edukacyjnych i ich wyrównywania. Jest to oczekiwanie i żądanie równych wyników na wyjściu z systemu szkolnego dla wszystkich, niezależnie od warunków „startu” rodzinnego. Jest taki postulat wyjęty z socjalistycznych utopii i dziecięcego poczucia, że

sprawiedliwie – to znaczy po równo dla każdego. Takiej sprawiedliwości Janosika czy Robin Hooda nikt rozumny nie traktuje dziś serio. Ale to nie zwalnia z wrażliwości na nieuzasadnione zróżnicowania edukacyjne, na niewypełnianie przez szkołę elementarnych jej obowiązków alfabetyzacyjnych, na potrzebę minimalizacji różnic i wsparcia ludzi już edukacyjnie skrzywdzonych.

Podsumowanie. W obrębie porządku liberalnej demokracji mamy do czynienia z czworakim rozumieniem równych szans edukacyjnych i wyrównywania szans: 1) jako równego prawa do konkurencji i do pomnażania już posiadanych korzyści, traktującego różnice jako naturalne, ale możliwe do złagodzenia poprzez ochotniczą pomoc (to argumentacja neoliberalistów utożsamiających demokrację z wolnym rynkiem); 2) jako równego prawa do ubiegania się o wejście do elit, strzeżonego przez poprawne procedury oceniania i sortowania (to argumentacja neokonserwatystów); 3) jako równej i powszechnej dostępności, strzeżonej przez sprawiedliwą i wciąż doskonałą dystrybucję środków (to argumentacja liberałów politycznych); 4) jako wyrównywanie startu, przebiegu i efektów edukacji tym, którzy nie z własnej winy są pokrzywdzeni, poprzez sprawiedliwą redystrybucję środków na rzecz działań profilaktycznych, terapeutycznych i ratowniczych (to argumentacja zwolenników demokracji uczestniczącej i etycznej, rzeczników praw człowieka). Jest wreszcie piąte rozumienie równości edukacyjnej jako jednakowych rezultatów (jest to argumentacja rosyjskiego marksizmu i pedagogii wyzwolenia). To ostatnie można by traktować jako folklorystyczny atawizm, gdyby nie fakt, iż takie rozumienie równości i wyrównywania jest obecne w języku populistów politycznych.

Najważniejsze, co chciałbym tu podkreślić, to iż w aktualnych debatach dotyczących edukacji w Polsce, a także w decyzjach z zakresu polityki oświatowej występują te wszystkie dyskursy równocześnie i są ze sobą mylone.

LITERATURA

- Białecki I. [1999] *Nierówności edukacyjne w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 14
- Borowicz R. [1988] *Równość i sprawiedliwość społeczna*, Warszawa
- Borowicz R. [2000] *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko
- Kozakiewicz M. [1974] *Barierzy awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa
- Kwieciński Z. [1972] *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*, Warszawa
- Kwieciński Z. [2002] *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn
- Mithaug D.E. [1996] *Equal opportunity theory*, Thousand Oaks
- Nozick R. [1999] *Anarchia, państwo, utopia*, Warszawa
- Rawls I. [1994] *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa
- Szymański M.J. [1973] *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa
- Szymański M.J. [2000] *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa
- Szymański M.J. [2001] *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków
- Szymański M.J. [2001] *Nieegalitarność pedagogiki i egalitarnej polityki oświatowej*, [w:] *Egalitaryzm. Kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym*, red. E. Gawęł-Luty, Słupsk

Mirosław J. Szymański

Wolność i równość w edukacji

Spółeczny rodowód idei wolności i równości. Wolność i równość to podstawowe idee i wartości nowożytnej cywilizacji. Słowa te wypisane były na sztandarach Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Obok nich pojawiło się jeszcze braterstwo, określenie o równie długim rodowodzie w myśli filozoficznej i praktyce społecznej. Wolność można traktować jako istotny atrybut człowieczeństwa. Wśród wszystkich istot żyjących na świecie człowiek wyróżnia się wysokim poziomem świadomości i wolną wolą, która pozwala mu wyjść w działaniu poza sferę warunkowaną oddziaływaniem instynktów i najprostszych potrzeb biologicznych. Tylko w warunkach wolności może pojawić się znacząca możliwość realizacji własnych celów i dążeń, a zatem może zaistnieć także, jak to określa Kazimierz Obuchowski, człowiek intencjonalny: *Intencjonalność* – jak powiada – *jest psychologicznym określeniem wolności* (Obuchowski 1993, s. 107).

Idea równości jest z kolei wyrazem odwiecznej tęsknoty człowieka do pełnoprawnego, podmiotowego uczestnictwa w życiu społecznym, do pełnej partycypacji w procesach rozwojowych społeczeństwa i równoprawnego korzystania z dobrodziejstw, jakie przynosi. I choć układy stratyfikacyjne społeczeństw od czasów starożytnych do chwili obecnej miały charakter nieegalitarny, owa tęsknota za ustrojem czy też jakąś oazą równości społecznej wyraźnie odbijała się w treści wielu baśni, wierzeń i podań ludowych. Wyrażano w nich nadzieję, że istnieje możliwość jakiejś niespodziewanej, radykalnej, niemal cudownej zmiany odmieniającej los pokrzywdzonej i upośledzonej jednostki lub grupy społecznej. Inna wersja, zawarta w wierzeniach religijnych, obiecywała równość wszystkich ludzi w życiu pozagrobowym, równość wobec Boga jako ostoji sprawiedliwości i ładu na świecie.

Braterstwo ma równie bogaty rodowód. Jego realne korzenie tkwią w szczególnie bliźnich więziach, które od najdawniejszych czasów łączyły ludzi o tym stopniu pokrewieństwa. W warstwie symbolicznej braćmi nazywali się pierwsi chrześcijanie, członkowie różnych organizacji (do dziś np. członkowie Bractwa Kurkowego). Braterstwo w tym ujęciu oznacza najwyższe wcielenie altruizmu, dwustronnych więzi, pozytywnego stosunku do innego człowieka jako jednej z najwyższych wartości. Na więzy braterskie powołują się ci, których łączą wielkie przyjaźnie lub ekstremalnie trudne wspólne działania i przeżycia. Z racji wielkich napięć emocjonalnych oraz wyznawania tych samych idei niejednokrotnie o braterstwie w stosunku do swych współtowarzyszy mówili także rewolucjoniści, choć historia dowiodła, iż rewolucja tylko w pierwszej fazie łączy jej uczestników, po czym nieuchronnie dochodzi do sprzeczności między nimi, wyraźnych antagonizmów, ostrych konfliktów. W efekcie ukształtował się znany pogląd, iż rewolucja zjada własne dzieci.

W trudnych latach powojennych problematyka wolności i równości nurtowała wielu Polaków. O wolności pisano ważne rozprawy, ale znacznie częściej mówiono o niej w dyskusjach codziennych, z racji powszechnego odczucia braku pełnej suwerenności narodowej oraz nierzadkiego w czasach rządów komunistycznych naruszania praw i swobód obywatelskich. O ile w opinii powszechnej socjalizm realny wiązał się z fizycznym i duchowym zniewoleniem człowieka oraz licznymi ograniczeniami i restrykcjami, jakim poddawano zwykłych obywateli, o tyle propaganda państwowa eksponowała wolność

człowieka jako rzekomy atrybut nowego ustroju. Podobnie przedstawiała się kwestia równości. Propaganda podkreślała skalę awansu społecznego, ekonomicznego i politycznego „mas pracujących”, podczas gdy w rzeczywistości zarówno prawa obywatelskie, jak i status społeczno-ekonomiczny ludzi utrzymujących się z pracy rąk pozostawiały wiele do życzenia. W istocie rzeczy przy pozorowaniu dążenia do urzeczywistnienia równości społecznej w zakresie nieznanym w całej historii ludzkości wielu funkcjonariuszy partyjnych i państwowych dokonywało zwyczajnego zawłaszczania przywilejów i dóbr materialnych, które powinny być własnością ogółu. Zamiast obiecanej wolności pojawiły się ograniczenia praw obywatelskich, symbolem zniewolenia stał się archipelag Gułag, zaś postrachem dla wszystkich – totalitarny sposób sprawowania władzy.

Idea braterstwa ożyła zdecydowanie w czasach Solidarności, dzięki czemu pojawił się dostrzeżony w całym świecie fenomen zgodnego, konsekwentnego, ofiarnego i uporczywego działania wielu Polaków, klimat współpracy i wzajemnego zrozumienia w obrębie dużych grup ludności, wyjątkowa powszechna motywacja do bezinteresownej działalności społecznej, pracy dla dobra innych ludzi. Ale i w tym przypadku potwierdziła się reguła, iż o solidarność znacznie łatwiej w chwilach zagrożenia i walki ze wspólnym wrogiem lub dokuczliwymi, uciążliwymi dla wszystkich przeciwnościami. Pyska ona jak bańka mydlana wkrótce po uzyskaniu wolności, kiedy do głosu dochodzą różne cele jednostek, partykularne dążenia grupowe, wywołujące nieuchronne kolizje, konflikty i sprzeczności w życiu społecznym. Okazało się, że w warunkach gospodarki rynkowej, podobnie jak w czasach tzw. realnego socjalizmu, nie może istnieć wspólnota interesów tych, którzy w nowych czasach zyskują władzę, prestiż i niemałe majątki, z tymi, którzy tracą większość zdobytych praw i przywilejów, wpychani są do sfery ludzi upośledzonych pod względem materialnym i społecznym. Z tych samych powodów trudno o braterską jedność osób posiadających silne poczucie mocy i otwarcia perspektyw życiowych z tymi, którzy napotykają różnorodne blokady możliwych do podjęcia działań i coraz dotkliwiej odczuwają symptomy marginalizacji i wykluczenia.

Wolność i równość jako przedmiot refleksji naukowej. Kwestie równości i wolności w życiu społecznym były od dawna obiektem zainteresowań naukowych. W filozofii – począwszy od czasów starożytnych – nieustannie przewijało się pytanie, czy możliwe jest usunięcie często bardzo wyrazistych nierówności, które występują we wszystkich znanych nam formacjach społecznych. Na to pytanie filozofowie dawali w zasadzie dwie odpowiedzi. Pierwsza z nich, negatywna, wiązała się ściśle ze stanowiskiem funkcjonalnym. Jego zwolennicy sądzą, że każda struktura wymaga wykonawstwa różnych ról, a odmienny status tych ról oraz różnice w poziomie wymagań dotyczących ich pełnienia przesądzają o tym, że nierówności społeczne powinny być nie tylko tolerowane, ale wręcz uznane za nieuniknione.

Piotr Sztompka przedstawia istotę swoistych funkcjonalnych wymagań eksponowanych w interpretacji funkcjonalistycznej na przykładzie nierównego statusu zawodów. Wymienia pięć głównych tez uzasadniających konieczność istnienia nierówności społecznych, które występują w funkcjonalnej teorii stratyfikacji sformułowanej w 1945 r. przez Kingsleya Davisa i Wilberta Moore'a. Są to: 1) doniosłość zawodu, a więc to, w jakim stopniu dany zawód służy zaspokojeniu funkcjonalnych wymagań społeczeństwa; 2) poziom zdolności i wykształcenia niezbędny do wykonywania danego zawodu, 3) koszty i wyrzeczenia związane ze zdobywaniem zawodu, 4) motywacje do wysiłku wkładanego w przygotowanie zawodowe oraz 5) konieczność zapewnienia szczegó-

nie ważnym społecznie zawodom odpowiednio przygotowanych i predysponowanych wykonawców [Sztompka 2002, s. 359–362].

Tego typu poglądy stały się podstawą, która umożliwiła rozwój teorii merytokracyjnej, popularnej zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. Pełne urzeczywistnienie tej ideologii dałoby, zdaniem Piotra Sztompki, następujący obraz społeczeństwa:

Wszelkie przywileje byłyby sprawiedliwą, zasłużoną odpłatą za własny wysiłek i talent [...]. Byłyby tym większe, im rzadsze odpowiednie zdolności i im większy wysiłek kształcenia czy treningu jednostka poniosła. A także im większej liczbie ludzi, w ważnych dla nich dziedzinach, działalność zawodowa tego typu przynosi użytek, korzyść lub satysfakcję. W takim modelowym społeczeństwie wszyscy posiadający wysoki majątek, władzę czy prestiż cieszyliby się tym dzięki własnym zasługom, a wszyscy zajmujący niskie pozycje mogliby tylko do siebie samych mieć o to pretensje (Sztompka 2002, s. 361).

Jak widać, teoria merytokracyjna nie tylko nie przeciwstawia się nierównościom społecznym, ale afirmuje je jako nieodłączny atrybut życia społecznego. W związku z tym staje się jedną z odmian szeroko rozwiniętej na Zachodzie ideologii konserwatywnej.

Druga odpowiedź naukowa traktuje nierówności nie jako wyraz normalnego funkcjonowania społeczeństwa, lecz wynik kumulacji korzyści związanych z dominacją jednych grup społecznych nad innymi, a także efekt różnych beneficjów uzyskiwanych w związku z pełnieniem władzy. Nierówności społeczne ukształtowały się historycznie, ale nie mają charakteru nieodwracalnego. Są społecznie niesprawiedliwe i w wielu przypadkach stają się zarzewiem konfliktów. Dlatego też konfliktowe teorie rozwoju społecznego, z których najbardziej znana stała się teoria marksistowska, domagają się likwidacji klas i usunięcia ekonomicznych źródeł nierówności społecznych. Choć pełne urzeczywistnienie tego postulatu zdaje się być utopią, współcześnie coraz silniej upowszechnia się przekonanie, że ograniczanie i przewyżczanie nierówności społecznych jest potrzebne i możliwe. Znalazło ono silne wsparcie w teorii radykalnej i krytycznej. Jej zwolennicy sądzą, że nierówności społeczne są źródłem ostrych sprzeczności, poważnych napięć oraz licznych zaburzeń w życiu społecznym. Dlatego wspierają emancypacyjne dążenia ludzi pokrzywdzonych, niezależnie od tego, czy jest to dyskryminacja rasowa, marginalizacja mniejszości etnicznych i narodowych, pokrzywdzenie kobiet, czy też zjawisko wykluczenia spowodowane ubóstwem.

Wolność jeszcze częściej stanowiła temat rozważań naukowych. Wiąże się to z podstawowym znaczeniem tej wartości dla egzystencji człowieka. W zależności od nurtu filozoficznego sposób ujmowania wolności był oczywiście różny. Rozważania o wolności znajdujemy wszak w poglądach tak różnych filozofów, jak Platon, Tomasz z Akwinu, B. de Spinoza, G.W. Leibnitz, J.J. Rousseau, J.G. Fichte, I. Kant, K. Marks, J.S. Mill, H. Bergson, F. Nietzsche, K. Jaspers, J.P. Sartre, E. Lévinas, J. Baudrillard, I. Berlin, K. Wojtyła, J. Tischner, L. Kołakowski i wielu innych. W oddzielnych opracowaniach próbowano ukazać na szerokim tle historycznym spór o istotę wolności, który toczył się i wciąż trwa w myśli filozoficznej (por. Drużkowski, Sokół 1966). Oprócz niejednorodności stanowisk filozoficznych nie miały wpływ na odmienną rozumienia i interpretacji wolności ma możliwość wieloaspektowego ujmowania tego pojęcia. Na przykład w *Słowniku filozofii* (1992, s. 367–370) wyróżniono cztery poziomy ujmowania wolności: poziom biologiczny, kiedy wolność utożsamiana jest ze zdrowiem organizmu, jest unikaniem choroby, która zniewala ciało; wolność jako zaspokajanie skłonności, realizacja pragnień; poziom świadomości umożliwiający dokonywanie wyborów z uwzględ-

nieniem skutków w przyszłości; wolność oparta na działaniu zgodnym z wolą, kiedy uwzględniane są liczne motywy tak osobiste, jak i społeczne. Dość często przywoływane jest Heglowskie rozróżnienie wolności od i wolności do. Pierwsza z nich ma charakter negatywny, gdyż oznacza brak przymusu zewnętrznego i brak wewnętrznych ograniczeń działania. Będąc wolnymi od tego typu ograniczeń – powiada T. Szkudlarek – ludzie mogą swobodnie dokonywać wyboru celów oraz charakteru swych działań (Szkudlarek 1993, s. 176). Wolność pozytywna, zdaniem tegoż autora, wiązana jest zwykle z możliwością jakiejś formy samorządu, samokontroli, z możliwością wpływu na realizację wybranych celów (tamże, s. 178). Nieco inne, psychologiczne rozgraniczenie polega na uświadomieniu sobie stanu, który można określić mianem „być wolnym” (*being free*) lub „czuć się wolnym” (*feeling free*). W tych dwóch obszarach wolności – wyzwolenia od ograniczeń i odczucia realizuje się – jak twierdzi Janusz Gajda – godność człowieka, jego aktywność i siła moralna (por. Gajda 1999).

Karol Wojtyła pisał:

Z natury więc wola jest wolna. Co to znaczy? [...] Wolność woli stanowi rzeczywisty przymiot jej natury, przymiot, którym różni się ona od wszystkich znanych nam konkretnych bytów materialnego świata. Byty te bowiem działają idąc wprost za wrodzonymi lub nabytymi skłonnościami swych natur. Tymczasem człowiek nie zna takiej wewnętrznej konieczności. Sam rozstrzyga o kierunku swych aktów, sam wybiera. I tylko te wśród czynów człowieka są aktami ściśle ludzkimi, które stanowią owoc wolnej decyzji (Wojtyła 2000, s. 67–68).

Możliwość wyboru stanowi pewien imperatyw a zarazem ciągły dylemat w postępowaniu człowieka. Korzystając z możliwości wykazania swej woli, może on działać wbrew nadarzającym się korzyściom i przyjemnościom, mimo przeciwności i zagrożeń.

To wszystko – stwierdza Wojtyła – bezpośrednio świadczy o jej wolności i poniekąd tłumaczy tę wolność. Człowiek nieustannie ją przeżywa, nieustannie czuje się wewnętrznie przynaglony do rozstrzygania, do wyboru, nie zdoła się uchylić spod jarzma tej przede wszystkim wewnętrznej odpowiedzialności, jaka stąd na nim ciąży. Wolności swej musi wciąż używać, nawet wtedy, gdy naciskają takie czy inne warunki zewnętrzne, gdy takie czy inne przyzwyczajenia wewnętrzne go wiążą, nawet wówczas zmniejsza się tylko skala korzystania z wolności woli, ale sam fakt wolności nie opuszcza go tak długo, jak długo jest świadomy (tamże, s. 69–70).

Wprawdzie wolność w jakimś stopniu przysługuje człowiekowi zawsze, ale jej ograniczenia odczuwa on szczególnie boleśnie jako odbieranie jednego z podstawowych praw ludzkich. Szczególnie zaś dotkliwe są ograniczenia wolności w tych dziedzinach, od których zależy możliwość korzystania z wielu innych możliwości i praw. Takie kluczowe znaczenie ma edukacja, gdyż zablokowanie dostępu do niej, pozbawienie możliwości kształcenia nieuchronnie prowadzi do degradacji osobowości, ograniczenia możliwości zdobycia cenionego zawodu, dobrej pracy i zarobków, zmniejsza szansę na wybór odpowiedniego partnera życiowego i założenia szczęśliwej rodziny. W konsekwencji brak wolności edukacyjnej stwarza groźbę wykluczenia z kultury i wartościowego życia społecznego.

Wolność i równość w życiu społecznym i praktyce edukacyjnej. Wolność i równość stanowią istotne wartości, które w życiu społecznym niełatwo jest jednak osiągnąć. W różnych społeczeństwach dawnych i współczesnych zawsze istniały nierówności położenia społeczno-ekonomicznego ludzi. Nakładały się nie mniej znaczące i nieuchronne różnice indywidualne w zakresie cech fizycznych i psychicznych, poziomu umysło-

wego, zdrowia i urody. Dlatego też jeśli o wolności i równości mamy mówić realnie, a nie pozostawać w sferze marzeń i utopii, musimy zdawać sobie sprawę, że obie wartości mogą być realizowane w zakresie tylko pewnych ogólniedostępnych standardów. John Rawls zwraca uwagę na aspekt subiektywny tak określonego poziomu. Jego zdaniem, struktura podstawowa tego, co ma być dostępne dla wszystkich, *powinna być urządzona tak, by pełny system równej wolności, która jest udziałem wszystkich, miał jak największą wartość w oczach uprzywilejowanych. To wyznacza cel społecznej sprawiedliwości* (Rawls 1994, s. 279). Standardy wolności i równości są zmienne, a ich poziom powinien w miarę rozwoju społecznego, ekonomicznego i kulturowego stale się podwyższać. Takim standardem w polityce społecznej jest minimum socjalne, rzecz jednak w tym, że w warunkach kulturowych i cywilizacyjnych minimum to powinno wystarczać na godne życie.

Standardy związane z wolnością i równością wiążą się z realizacją praw człowieka, w tym zwłaszcza prawa do osiągnięcia godnego poziomu życia. Jeśli uwzględnić ogromny postęp społeczny, naukowo-techniczny i gospodarczy, który odnotowano na świecie w dwu ostatnich stuleciach, oczekiwania co do zakresu uprawnień jednostki i minimum umożliwiającego godne życie powinny być dość wygórowane. Przy obecnym poziomie produkcji i technologii nie powinno być na świecie ludzi umierających z głodu, pozbawionych skromnego choćby mieszkania, a także podstawowej opieki lekarskiej. Tymczasem w rzeczywistości istnieją niezaspokojone elementarne potrzeby. Ponad 800 milionów ludzi na świecie cierpi z głodu lub niedożywienia, blisko 2 miliardy ma niewystarczającą ilość żywności. Ponad miliard ludzi nie ma dostępu do opieki zdrowotnej, a dwa miliardy ludzi mieszka w pomieszczeniach nie podłączonych do sieci elektrycznej. Aż 80% ludności na świecie, a więc ponad 4,5 miliarda osób, nie ma dostępu do usług telekomunikacyjnych, czyli ich udział w kształtującym się społeczeństwie informacyjnym nie jest nawet iluzoryczny (por. Góralczyk, 2000).

Nie inaczej jest w edukacji. Od roku 1988 liczba użytkowników Internetu oraz przepływu informacji w tym systemie na świecie podwaja się z każdym rokiem (*Edukacja* 1998, s. 61). Internet to jeden z ważniejszych elementów nowych technologii, wprowadzających prawdziwą rewolucję w komunikowaniu. Ma również trudne do przecenienia wartości edukacyjne, naukowe. Jak zauważa Federico Mayor, Internet umożliwia przejawianie się nowych form kultury i innych niż dawniej postaw społecznych, ekspresję nowego indywidualizmu oraz nowej solidarności, sprzyja powstawaniu nowych typów wspólnot ludzkich. Sprzyja tworzeniu się translokalnych zespołów badawczych, wirtualnych grup muzycznych, współpracy grafików w tworzeniu obrazów, osobom samotnym daje możliwość przerwania izolacji. Wszystko to podnosi kreatywność, wspomaga umiejętności współżycia w grupie, sprzyja kształtowaniu się demokracji w wymiarze narodowym i ponadnarodowym (Mayor 2001, s. 305–306).

Jednakże sieć Internetu jest rozwinięta bardzo nierównomiernie, pozostaje w ściślejszej korelacji z poziomem rozwoju społeczno-ekonomicznego poszczególnych krajów. Wprawdzie liczba serwerów na świecie zwiększyła się z 1313 tys. w roku 1993 do 43 230 tys. na początku 1999 roku i rozwój ten szybko postępuje nadal, ale w końcu XX wieku w sześciu krajach afrykańskich na 1 milion mieszkańców przypadało zaledwie 10 serwerów, podczas gdy w 10 krajach znajdujących się na innych kontynentach (w tym w 6 europejskich) więcej niż 1 serwer przypadał na 100 mieszkańców (tamże, s. 308).

Podobne przykłady dotyczą i innych dziedzin istotnych dla stanu oświecenia społeczeństw. W okresie transformacji ustrojowej Polska próbuje skrócić dystans dzielący nas

od krajów wysoko rozwiniętych. Szczególne sukcesy odnotowano w zakresie umożliwienia młodzieży podejmowania studiów wyższych. Około 2 milionów studiujących świadczy o coraz lepszym przygotowaniu znacznej części polskiej młodzieży do uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym jednoczącej się Europy. Z drugiej strony wciąż utrzymują się ogromne zaniedbania w upowszechnianiu wychowania przedszkolnego, co oznacza występowanie ogromnych różnic startu szkolnego dzieci z różnych środowisk.

Porównując dane z badań przeprowadzonych w latach 2000 i 2003 autorzy raportu *Diagnoza społeczna 2003* stwierdzają:

W skali całego kraju tylko niecałe 13% dzieci w wieku do 6 lat korzystało z opieki w przedszkolu lub żłobku, podczas gdy w 2000 r. dotyczyło to co piątego dziecka w tym wieku. W miastach ponaddwukrotnie częściej dzieci w tym wieku pozostawały w tych placówkach opiekuńczych niż na wsi, gdzie jedynie 8% (13% w 2000 r.) dzieci objęte było taką opieką (Czapiński, Panek 2003, s. 76).

Innym równie niepokojącym zjawiskiem jest niska aktywność edukacyjna dorosłych, którzy w małym jeszcze stopniu korzystają z możliwości zmiany swej sytuacji życiowej oraz jakości życia poprzez podniesienie wykształcenia, udoskonalenie kwalifikacji zawodowych lub uzyskanie nowych. Tym samym okazuje się, że w Polsce słabo funkcjonuje system kształcenia ustawicznego, o ile w ogóle można założyć, że taki w naszym kraju istnieje. W niewielkim stopniu spełnia nadzieje – zgodne z oczekiwaniami autorów znanego od lat w całym świecie raportu *Uczyć się, aby być* (Faure 1975) – na uzyskanie i wykorzystywanie przez dorosłych „drugiej edukacyjnej szansy”. Jest to tym bardziej zastanawiające, iż ciągle mamy okres bardzo trudnej sytuacji na rynku pracy i ponad 3 miliony bezrobotnych, dla których podniesienie poziomu wykształcenia stanowi jedną z niewielu możliwych dróg wyjścia z życiowego impasu.

Porównanie danych z 2000 i 2003 roku pozwoliło ustalić następujące prawidłowości:

- znacznie zmniejszył się dostęp dzieci mających poniżej 6 lat do opieki instytucjonalnej;
- wprowadzenie gimnazjum zmniejszyło odsetek młodzieży w wieku 7–15 lat korzystającej z nauki;
- upośledzenie edukacyjne wsi występuje już w grupie wieku 16–19 lat i powiększa na kolejnych poziomach kształcenia;
- u mieszkańców wsi i najmniejszych miast stwierdzono niekorzystne zróżnicowanie skłonności do korzystania z usług edukacyjnych osób w wieku 25 lat i więcej, szczególnie silne dla mężczyzn;
- osoby w wieku 30–39 lat wykazują niewielką aktywność edukacyjną;
- kobiety wykazują wyraźnie wyższe aspiracje edukacyjne, co jest widoczne zwłaszcza na wsi;
- zaledwie śladowy pozostaje zakres kształcenia się osób mających powyżej 39 lat;
- występuje selektywność procesu doskonalenia kwalifikacji oraz jego niewielki zasięg.

Ogólnie można zatem powiedzieć, iż choć żyjemy w III Rzeczypospolitej, w kraju wolnym i szczącym się z wyboru drogi demokratycznego rozwoju, znaczna część obywateli nie może lub nie umie korzystać z przysługujących im wolności. Szanse edukacyjne, a zatem i szanse życiowe ludzi – zarówno w niższych grupach wiekowych, jak i wśród dorosłych – są nadal bardzo nierówne, co więcej – w niektórych zakresach te nierów-

ności jeszcze się pogłębiają. Jeśli więc w trwającym wciąż okresie transformacji ustrojowej chlubiśmy się postępami w tworzeniu demokratycznego społeczeństwa, to jednak mamy świadomość, że wciąż mamy do czynienia z demokracją niedoskonałą.

LITERATURA

- Drużkowski M., Sokół K. (red.) [1966] *Antynomie wolności. Z dziejów filozofii wolności*, Warszawa
- Edukacja* [1998] *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw. Edukacji dla XXI wieku, Warszawa
- Gajda J. [1999] *Wolność podstawowym warunkiem godności człowieka*, [w:] A. de Tchorzewski, *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz
- Góralczyk R. [2000] *W jakim świecie będziemy żyli według raportu UNESCO*, „Polska 2000 Plus”, nr 2
- Julia D. [1992] *Słownik filozofii*, Katowice
- Obuchowski K. [1993] *Człowiek intencjonalny*, Warszawa
- Rawls J. [1994] *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa
- Szkudlarek T. [1993] *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków
- Sztompka P. [2002] *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków
- Szymański M. [2000] *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa
- Wojtyła K. [2000] *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków

Maria Nowicka-Koziół

Wolność a edukacja

Twierdzą, że człowiek zawsze miał możliwość wybierania, nawet w Ogródcu Eden. Niekiedy jego wybory były bolesne i przypominały raczej walkę. Twierdzą także, że to właśnie jest piękne, bo w tym tkwi największa tajemnica człowieczeństwa.

J. Steinbeck *Na wschód od Edenu*

Nikt nic może mi dać mojej wolności – ja sam jestem wolnością.
J.P. Sartre *Muchy*

Wolność jest kategorią, która przynajmniej od czasów Grecji starożytnej towarzyszyła człowiekowi w jego próbach samopoznania, samookreślenia, a także opisu świata i ujęcia siebie na jego tle. Jednakże, jak wiadomo, nie jest kategorią jednoznaczną i precyzyjną, a wprost przeciwnie, jej znaczenia i desygnaty mieszczą się w przeogromnym spectrum sensów, opcji, interpretacji.

Gdy rozglądając się wokół dokonuję przeglądu tego, co nazywano wolnością, to gubię się w wielości faktów i definicji – pisał Karl Jaspers (1990, s. 164) – a żadna obiektywna świadomość sensu nie podsuwa mi rozstrzygnięcia, co i gdzie jest wolnością, a co nią nie jest. Tylko gdy kieruje mną autentyczne zainteresowanie wolnością, dostrzegam w tej wielości to, co przemawia do mnie jako wolność, ponieważ już potencjalnie jestem wolny. Właśnie dzięki możliwości bycia wolnym mogę pytać o wolność. A zatem wolności w ogóle nie ma albo też jest już w pytaniu o nią. Skoro zaś wolność pytanie to stawia jako źródłowa wola bycia wolnym, to już w samym pytaniu to bycie wolnym antycypuje (podkr. MNK).

Ta głęboka sentencja przypomina dalekim echem dowód Kartezjusza na istnienie Boga (istnienie Boga wynika z samej idei, jaką mamy o Bogu), chociaż źródłem idei wolności u Jaspersa nie jest raczej Bóg, ale jakaś tajemnicza metafizyka ludzkiego istnienia. Jest to pewna możliwa odpowiedź na deterministyczne ujęcie człowieka zaprzeczające istnieniu wolności bytu ludzkiego. Można by się w tym miejscu zgodzić z Jasperssem, że samo pytanie o wolność jest dowodem jej istnienia, albowiem nie jest ona bytem rzeczy, lecz źródłem jej jest świadomość, jest ona „bytem myślowym” czy też „myślanym”, a jeśli ma ona oznaczać w przypadku „wolności obiektywnej” określone sytuacje społeczne, to też są one wywiedzione z określonych stanów świadomości, które dały impuls do kreowania tych sytuacji.

Problematyka wolności jest równie skomplikowana co nieodłączna od wszelkich rozważań antropologicznych. Trudności z nią związane ogniskują się wokół ograniczonych możliwości naukowo-przedmiotowego poznania wolności, której niepodobna unaocznic za pomocą definicji obejmującej uniwersalną istotę pojęcia. Wolność nie jest przedmiotem ani zjawiskiem, nie ma też „wolności w ogóle”, wydaje się, że można mówić o istnieniu wielu wolności, tak jak wiele jest idei ją deklarujących. Wolność istnieje więc jako idea historycznie zależna od epoki, kultury, w której powstaje, jak też jest mniej lub bardziej adekwatnie realizowana w stosunkach realnie istniejących w owej epoce. Wolność może również istnieć jako swoisty stan świadomości indywidualnego (czę-

sto niezależny od faktycznych warunków, od pola możliwości działania w praktyce) – możemy czuć się wolni lub zniewoleni, nie poznajemy wówczas wolności w sposób przedmiotowy, lecz możemy, jak to mówił Jaspers, *przy pomocy ruchu myślowego doprowadzić do jej uobecnienia pojęciowego, a wtedy mogą mówić o wolności, jak gdyby była obecna* (tamże, s. 189).

Jest to zatem wolność subiektywna, jakby to nazwał Hegel, chwilowy stan samowiedzy. Jednakże właśnie Hegel wskazał na związek tej samowiedzy ze strukturą świata otaczającego i etapu jego rozwoju – czyli wolność subiektywna jest tu w sprzężeniu zwrotnym z wolnością obiektywną. Idea rozwoju świata to dla Hegla dążenie do maksymalizacji wolności, jednakże, co starałam się wskazać w innym tekście (por. Nowicka-Kozioł 1992) wolność ta jest tak dalece uwikłana w dialektyczny rytm rozwoju Ducha Obiektywnego, w prawa wielkiego Logos świata, że trudno ją nazwać wolnością podmiotową. Wprawdzie pewne interpretacje niektórych filozofów zachodnich, a także polskich próbują obronić tę podmiotowość w myśli Hegla, ale wydają się one nadinterpretacjami. Nie wdając się tu jednak w polemikę, pragnę jedynie podkreślić, że między kategoriami wolności subiektywnej (samowiedzy wolności) i wolności obiektywnej (wolności w strukturach społecznych świata) istnieje istotna współzależność.

Pojęcie wolności zawiera więc w sobie immanentnie sąd wartościujący, odczucie jakiegoś stanu, kondycji ludzkiej. Można powiedzieć w opcji filozoficzno-psychologicznej, że w sensie ogólnym wolność jest także swoistym określeniem stosunku podmiotu aktywnego do przedmiotów, idei, czynności, w tym do własnej świadomości, pozostających z nim w płaszczyźnie funkcjonalnej i to stosunku odnoszącego się głównie do pola aktywności w świecie otaczającym, a także aktywności wobec siebie samego, a głównie do możliwości zmiany obecnej struktury funkcjonalnej i istniejących zależności. Treść owego określenia a zarazem samookreślenia się człowieka wiąże się w dziejach kultury z koncepcjami człowieka i świata, z poglądami na strukturę podmiotu działającego, przynależnych mu właściwości ontologicznych, atrybutywnych i przynależnych mu atrybutów istnienia.

W perspektywie dziejów kultury wolność traktowano jako bezwzględny wyróżnik „bytu ludzkiego”, który w przeciwieństwie do „bytu rzeczy” posiada świadomość i inteligencję, a więc możliwość intelektualnego poznawania rzeczywistości i tworzenia własnego świata znaczeń, wyobraźnię i fantazję, a więc możliwość kreacji i autokreacji, świat specyficznych uczuć, który w połączeniu z inteligencją daje możliwość emocjonalnego odniesienia się do rzeczywistości, wartościowania i wyboru etycznego.

W różnorodnych dyspozycjach człowieka może tkwić problematyka wolności, problematyka szans, możliwości i powinności jak też odczuć wewnętrznych związanych z egzystowaniem w świecie.

Specyfiką XX-wiecznych rozważań nad wolnością jest szczególnie mocne uwikłanie tej problematyki w antynomie współczesnej cywilizacji, które prowokują do szczególnie żarliwej analizy sytuacji moralnej człowieka, jego „sytuacji w świecie”. Natomiast specyfiką postnowoczesnych rozważań nad wolnością jest swoiste odejście od jej tradycyjnego humanistycznego sensu, odejście od metafizyki wolności na rzecz postulowanego praktycznego jej znaczenia w społeczeństwie postindustrialnym, co zawarte jest w postawach permissywizmu czy też prawie „głosu i różnicy”, czyli dotyczy głównie zasad interakcji zwrotnej i swobodnego funkcjonowania w organizmie społecznym. Późnowczesność, jak pisze Z. Bauman (1999, s. 324), oznacza *roztopienie się tego co obojętne, w tym co opcjonalne oraz wycofanie się wczorajszych retorów z wydawa-*

nia sądów, stanowienia różnic, wybierania spośród wyborów; każdy wybór jest teraz dobry, przy założeniu, że jest wyborem, i każdy porządek rzeczy jest przyzwoity przy założeniu, że godzi się być jednym z wielu i nie wyklucza innych porządków. Skompromitowana „wyższa moralność” okazywała się zawsze, zdaniem postmodernistów, moralnością *tych co na wierzchu* (tamże, s. 310). Ponowoczesność proponuje reorganizację przestrzeni społecznej, której staje się nowym nieładem światowym, ale także może być terenem negocjacji, pluralizmu kulturowego, nowej wolności.

Lecz jednocześnie podnoszą się głosy humanistów, że opcje postmodernistyczne są *demodé* i znów szuka się uzasadnień albo przynajmniej wiary w wartości uniwersalne.

Spójrzmy choć pobieżnie na dwudziestowieczne pytania, jakie stawiali sobie humaniści tak niedawno minionej epoki. Antynomie egzystencji „jednowymiarowej” i oryginalnej dla każdego indywiduum, antynomie systemowości i spontaniczności, automatyzmu i twórczej refleksji, konsumpcyjnego standardu i niepowtarzalności ludzkiego przeżycia są w swej istocie traktowane jako antynomie niewoli i wolności ludzkiej. Czy wolność człowieka oznacza biologiczną naturalność, czy też jest związana z tłumieniem bądź różnie pojmowanym „przekraczaniem” owej koneksji z przyrodą? Odpowiedzi na te pytania zwykle mieszczą się w polu przeciwieństw świata „natury” świata „ducha” bądź świata „kultury” i grawitują w kierunku jednej lub drugiej strony antynomii. Najczęściej zdają się te szczegółowe rozwiązania oscylować między skrajnymi stanowiskami filozofii *wolności naturalnej* (typu opcji J.J. Rousseau) a chrześcijańską koncepcją *wolnej woli*, w tym Kantowską *wolnością noumenu*, tzn. *wolnością rzeczy samej w sobie* (por. Kant 1957).

Problematyka ta, jak widać nie nowa, ma swą specyfikę w XX w. Tak np. przeciwstawienie natury transcendentnemu światu wartości we współczesnej myśli neochrześcijańskiej wydaje się mniej jaskrawe niż w ortodoksji katolickiej, chociaż oczywiście nadal sytuuje się wolność ludzką w napięciu między Bogiem a doczesnością. Z większym naciskiem zdaje się współczesny neotomizm podkreślać wagę wyboru człowieka, a więc jego wolności, wolności danej wprawdzie przez Boga, ale jednocześnie, jak wiadomo, ludzka niczym niezdeterminowana wolna wola jest konieczna do zbawienia człowieka.

wolny akt jest absolutnie nieprzewidywalny – pisze Jacques Maritain (1949, s. 103, 108).
– Lecz przedwiedza boska nie przewiduje wolnego aktu, ale chwyta go wiecznie w jego aktualności, w tym samym momencie, w którym jest dokonywany [...] Gdy akt jest dobry, jest znany Bogu, ponieważ wszystko co jest dobre, pochodzi od najwyższej przyczynowości jako pierwszej, transcendentalnej przyczyny.

Oczywiście wolny wybór będzie mocno podkreślany także w egzystencjalizmie teistycznym, a także „marksizującej” odmianie personalizmu w myśli Mouniera.

Jednocześnie obok tych koncepcji, pozostających generalnie rzecz biorąc w zgodzie z chrześcijańską tradycją etyczną, interesujące i symptomatyczne były próby połączenia natury i ducha na drodze różnorodnych spekulacji spirytualistyczno-naturalistycznych. „Kariera” intuicjonizmu H. Bergsona, żywe zainteresowanie filozofią P. Teilharda de Chardin szukającego wolności ludzkiej na skrzyżowaniu biologicznej ewolucji materii i doskonalenia duchowego w Bogu, a także typowe dla XX w. nowe zainteresowanie starą filozofią Zen, buddyzmem, który w wielu wątkach przypomina intuicjonizm próbując odkryć wolność w duchowym połączeniu z naturą; oraz różnie transponowaną i adaptowaną filozofią indyjską – świadczy o poszukiwaniu nowych form wolności, które nie rezygnowałyby z mistycznej tradycji związanej z jej formułowaniem. Być może cho-

dzi tu o wolność, która przekracza bariery realnej rzeczywistości, ale jednocześnie nie oznacza rezygnacji z „pełni” egzystencji, nie pomija waloru egzystowania doczesnego.

Obok tych prób określenia wolności na przecięciu „natury” i „ducha”, egzystencji i esencji istnieją także w XX-wiecznych koncepcjach humanistycznych próby określenia wolności na przecięciu natury i kultury czy też pokazania wolności jako nie tyle kondycji uniwersalnej, określającej ontologiczny sens bytu ludzkiego, ile jako kondycji li tylko historycznej, relatywnej, różnie przejawiającej się w historycznej aktywności ludzkiej.

Pojawiają się zatem tu pytania:

– Czy wolność jest tylko subiektywnym odczuciem podmiotu, czy też raczej wyraża się dopiero w świecie obiektywnych, swobodnych działań?

– Czy jest wolnością od konieczności i wszelkich determinacji zewnętrznych, które nie docierają do subiektywnego świata przeżyć podmiotu, czy wolnością do działania sprzężoną dialektycznie z koniecznościami, poprzez ustawiczną „walkę człowieka”?

– Czy jest „wolnością sumienia”, czy, jak inni wolą, „wolnością-samowiedzą”, czy też jest „wolnością-władzą”, „wolnością-możliwością działania”?

– Czy jesteśmy wolni, czy stajemy się dopiero wolni?

Pytań tu możliwych jest tak wiele, a wszystkie one próbują odkryć istotę ludzkiej wolności; wolności traktowanej jako wyróżnik bytu ludzkiego.

Innym ciekawym wątkiem myśli XX-wiecznej jest zwrot w kierunku dawnego motywu pojawiającego się już w myśli antycznej (np. u Ajschylosa), średniowiecznej (niektóre fragmenty myśli św. Augustyna), renesansowej (mocno podkreślany przez Szekspira), czy dalej u Pascala, potem w beletrystyce romantyzmu, w swoisty sposób uwzględniony Nietzscheańskiej postawie Dionizosa; wreszcie podjętego mocno przez S. Kierkegaarda i M. Heideggera oraz J.P. Sartre’a oraz A. Camusa – motywu wolności tragicznej. Wolność może bowiem oznaczać „moc człowieka”, który dzięki rozumowi i wyobraźni może czynić własne życie piękniejszym i doskonalszym, a zarazem realizować coraz wyższe idee i wartości, wznosząc się na coraz bardziej zaawansowane poziomy rozwoju. Wolność jednak może także oznaczać przerażającą samotność, zagubienie w świecie przypadkowych fenomenów, bezsilność, kruchość istnienia „bez obiektywnych poręczeń”, a zarazem ciężące ponad miarę brzemię nieusprawiedliwionej chaotycznością i bezsensu egzystencji codziennej – odpowiedzialności. Wolność tragiczna, „fatum wolności i odpowiedzialności”, „wolność negatywna”, wolność jako bezsilność i świadomość „bezdomności” człowieka, wolność jako wybór „albo-albo” bez obiektywnych uzasadnień, jako „rzucenie się w absurd”, wolność jako rzucenie się w „nicość” itp. – to motywy świadczące o tym, że wolność nie musi oznaczać „progressywnego kroczenia w klarownej, uporządkowanej egzystencji” (jak np. w tradycji w Oświecenia); a może właśnie w wymiarze głębszym, bardziej ludzkim, jest uświadomieniem sobie relatywności otaczającej rzeczywistości, kruchości człowieka i niepewności jego wyborów.

Ta opcja wydaje się szczególnie bliska podmiotowi XX-wiecznemu, który doświadczył wielu kataklizmów moralnych (wojny, obozy koncentracyjne, załamanie się wiary w uniwersalność wartości ludzkich), który stracił „grunt pod nogami”, także w wyniku desakralizacji wzorów moralnych i dewaluacji metafizycznych uzasadnień etycznych. W opcji egzystencjalizmu XX-wiecznego, który można także potraktować jako reakcję na fakty historyczne, człowiek okazuje się istotą „skazaną na wolność” (J.P. Sartre, A. Camus) z racji braku stałych, transcendentnych wartości, oraz na heroiczną odpowie-

działność absurdalną w świecie, w którym nie ma żadnego obiektywnego układu odniesienia dla wartościowań. Zatem wolność „od konieczności” może także oznaczać lęk, indolencję lub pustą aktywność (gdzie nieważne, co się wybiera, lecz ważny jest sam akt wyboru) – zaangażowanie w cokolwiek, a więc „zabawę w życie”.

Z drugiej strony człowiek jest istotą dążącą nieustannie do uzyskania maksimum wolności – jak to pięknie pokazał E. Fromm – co jego zdaniem jest sprzeczne z inną naturalną potrzebą człowieka: potrzebą przynależności, która ma jednocześnie zaspokoić pokrewne potrzeby – bezpieczeństwa i miłości. Ucieczka przed wolnością, jako totalne utożsamianie się jednostek z grupą lub z anonimowymi siłami konwencji (por. Heideggerowskie „się”), w podporządkowaniu się autorytetowi „echa” oraz przeciwstawne dążenie do wolności, podkreślenia i emitowania własnej niezależności i niepowtarzalności, pełnej autonomii pojedynczego „ja” – to trafnie ukazana perspektywa sprzecznych dążeń ludzkich. Jak wiadomo, zdaniem E. Fromma, współczesny człowiek stoi przed alternatywą świadomego wyboru – wolności lub niewoli, co wydaje się intuicją tyle interesującą, co trafną.

Ukazanie sytuacji współczesnego człowieka jako „dojrzałej” do świadomego samo-określenia się we własnym świecie, a związanej z koniecznością świadomego wyboru definicji swojego człowieczeństwa, zdaje się trafiać w klimat moralny naszych czasów, w którym świadoma aktywność człowieka (w stopniu jak nigdy dotąd tak znaczącym) zdaje się przesądzać o dalszych losach ludzkości. Ta intuicja wydaje się doskonale korespondować także z potrzebami nowej epoki, w której ludzie zafascynowani są możliwościami jawiącymi się w wyniku gwałtownego rozwoju techniki i nauki, a szczególnie biotechnologii.

Nie musimy pod fałszywym sztandarem wolności przyjmować żadnego z tych przyszłych światów – czy ma to być wolność nieograniczonego prawa do prokreacji, czy niczym niehamowanych badań naukowych – pisze Francis Fukuyama (2004, s. 286) podsumowując wizję przyszłego świata zdominowanego przez inżynierię genetyczną. – Nie musimy postrzegać siebie jako niewolników nieuchronnego postępu technicznego, jeżeli postęp ten nie służy ludzkim celom. Prawdziwa wolność oznacza wolność społeczności do chronienia tych wartości, które uważają za najważniejsze – i właśnie z tej wolności musimy skorzystać dziś, w obliczu rewolucji biotechnologicznej.

Jak pisze Fukuyama, biologia współczesna może wkrótce dostarczyć informacji o molekularnych powiązaniach między genami a zachowaniem. Teoretycznie, będziemy mogli w przyszłości sterować ludzkimi zachowaniami i emocjami, już nie tylko pośrednio, w wyniku wpływu psychologicznego czy socjotechnicznego, ale wprost – biologicznie programując te zachowania poprzez sterowanie uwarunkowaniami genetycznymi.

Niezwykle interesująca praca Fukuyamy ukazuje ogromne możliwości i ogromne zagrożenia współczesnego świata stojącego przed rewolucją biotechnologiczną, rewolucją, która już się jego zdaniem rozpoczyna. „Projektowanie” genetyczne swoich dzieci (cechy fizyczne, inteligencja, poziom agresywności itp.), przedłużanie życia, farmakologiczne sterowanie własnym poziomem aktywności, emocjami i nastawieniami, czyli „projektowanie” siebie czy też „projektowanie” własnej świadomości – to opisana przez autora, jak się nam wydaje, przerażająca wizja. Wprawdzie jeszcze, jak należy sądzić „na szczęście”, człowiek pozostaje nadal tajemnicą, gdyż źródła świadomości są ciągle nieznanne.

Nie musimy się zgadzać ze stwierdzeniem papieża, że Bóg osobiście obdarzył nas duszą w trakcie ewolucji, aby zgodzić się z jego poglądem, iż na pewnym etapie tego procesu, nastąpił bardzo wyraźny jakościowy lub wręcz ontologiczny skok. To właśnie ten skok od czę-

ści do całości musi ostatecznie stać się fundamentem ludzkiej godności. Koncepcję tę można przyjąć, nawet jeżeli nie wychodzimy, jak papież, od religijnych przesłanek. To czym jest ta całość i to jak powstała, nadal pozostaje [...] tajemnicze. Żadna z gałęzi współczesnych nauk przyrodniczych, które próbowały zmierzyć się z tym pytaniem, nie dotarła do sedna problemu – mimo wiary wielu naukowców, że odarli ten proces z jego tajemnicy (tamże, s. 225).

Niektórzy badacze sztucznej inteligencji twierdzą, że świadomość to „wylaniająca się właściwość pewnego typu złożonych komputerów”, ale, jak pisze Fukuyama, *nikt jeszcze nie widział wylania się świadomości w warunkach eksperymentalnych* (tamże), chociaż nie wyklucza się takiej możliwości.

Nie trzeba chyba więcej dodawać, aby patrząc na te rozważania z perspektywy humanizmu, w tym godności *humanum est* – uznać je za przerażające. Nawet nie powołując się na religijny obraz świata, tylko biorąc pod uwagę wielowiekową, już choćby Sokratejską tradycję w pojmowaniu człowieczeństwa, nie sposób nie dostrzec dewaluacji wartości ludzkich, zaprzepaszczenia ich uniwersalnego, ponadczasowego sensu. Transcendencja, która zawsze w jakiś sposób przenikała istnienie ludzkie, zdaje się być niedostrzegana i dezawuowana. Człowiek staje się towarem, postrzega się jako towar i jako towar zdaje się postrzegać innych, nawet swoje własne dzieci. W tej „ponowoczesnej” wizji wszystko można po prostu kupić, w tym własne dziecko, które można „zaprojektować”, tak jak urządza się piękne mieszkanie. Jest to oczywiście tylko wizja, chociaż symptomy traktowania siebie i innych jako towaru zdają się być ewidentne już dzisiaj, w rzeczowionych stosunkach międzyludzkich, w sferze wszechobecnej reklamy, koniunktury, apoteozy cielesności itp.

W sprzeczności wobec tego instrumentalnego traktowania człowieka można przywołać znane słowa Kanta:

Twierdzą oto: człowiek i w ogóle każda istota rozumna istnieje jako cel sam w sobie, nie tylko jako środek, który by ta lub owa wola mogła używać wedle swego upodobania, lecz musi być uważany zarazem za cel zawsze, we wszystkich swych czynach odnoszących się tak do niego samego, jak do też innych istot rozumnych. [...] natomiast istoty rozumne nazywamy osobami, ponieważ już ich natura wyróżnia je jako cele same w sobie, to jest jako coś, czego nie należy używać jako środka, a więc o tyle ogranicza wszelką dowolność (i jest przedmiotem szacunku) (Kant 1971, s. 60/61; podkreślenie – MNK).

Wolność człowieka XXI wieku może okazać się, jeśli już się nie okazuje, niewolą bardziej dotkliwą niż znane w historii formy zniewolenia, byłaby bowiem ona paranoicznym uzależnieniem od własnych zachcianek i kontroli otoczenia, które te zachcianki sugeruje, zachcianek spełnianych bez względu na konsekwencje. Swoistą niewolę współczesnego człowieka w pewnym sensie pokazali już niektórzy postmoderniści, sytuując jednostkę tak mocno w strukturze społecznej i ukazując polityczną kanwę wszelkich ludzkich zachowań, gdzie nawet język przeniknięty jest polityką i tej polityki jest dokumentem (por. J. Derrida). Relacje wiedzy/władzy, konstruowanie się tożsamości podmiotu, który jest fragmentaryczny, rozproszony ze względu na zmieniający się kontekst społeczny, któremu całkowicie podlega – to wizja równie rzeczywista i równie przesadzona. Wydaje się bowiem, że uwzględnia ona tylko zewnętrzne przejawy wolności i jej społeczny sens, rezygnując całkowicie ze swoistej metafizyki podmiotu, który nawet w sytuacjach ekstremalnych, w sytuacjach opresji społecznej i niewoli szukał metafizycznie pojmowanej wolności, która stanowiła o godności *humanum est*. W opcji postmodernistycznej metafizycznie pojmowana wolność jest oczywiście fikcją serwowaną przez ośrodki władzy

społecznej, ośrodki dominacji, a więc jest produktem polityki, co, jak sądzę, ma pewien sens, ale wydaje się także nadinterpretacją, nie mówiąc już o tym, że taka opcja „spłaszczą” byt ludzki do jednego tylko wymiaru.

Warunki zewnętrzne czy inni ludzie mogą udaremnić nasze życzenia, możemy być, na przykład, na tyle skrępowani fizycznie, że żadnych wyborów efektywnie czynić nie jesteśmy w stanie, a jednak nadal zdolność do wybierania nie jest nam odjęta, chociaż odjęta jest możliwość korzystania z tej wolności (Kołakowski 2004, s. 82).

Ta zdolność wyboru, możliwość wybierania między dobrem a złem stanowi właściwość ontologiczną, właściwość atrybutywną człowieka, która ontycznie może w pewnym czasie nie znajdować swoich desygnatów, ale istnieje zawsze jako istota człowieczeństwa, jako dyspozycja, która zawsze jest przynajmniej jakąś potencjalnością. Innymi słowy, w niniejszym eseju chcę przyjąć klasyczną opcję humanistyczną w pojmowaniu człowieka, opcję, która mimo wielu innych „konkurencyjnych” koncepcji człowieka nie straciła swej ważności i, miejmy nadzieję, nie straci. Sądzę, że ukazywanie polityki społecznej jako infrastruktury dla wszelkich odniesień tożsamościowych podmiotu ludzkiego to tylko jedna strona, to tylko pewien „profil”, używając określenia Merleau-Ponty’ego, w pokazaniu czy też „objawieniu” się prawdy o człowieku. Cała bowiem prawda wydaje się ciągle nieobjawiona, zamazana i tylko subiektywnie „profilowo” poznawana. Bezspornym wydaje się fakt, że człowiek, przynajmniej od starożytności, próbował analizować przedziwne odczucie własnej jaźni – konstatację własnej autonomii, odczucie wolności, którą uzależniał w różnych epokach od różnorodnych warunków, nie rezygnując z niej prawie nigdy. Wydaje się, że współczesny człowiek, mimo że uświadamia mu się coraz to nowe uwarunkowania, którym ma bezwzględnie podlegać, nadal, przynajmniej w swoim subiektywnym doświadczeniu, czuje się istotą wolną i autonomiczną, istotą, która ma prawo do wyboru wartości, prawo do samostanowienia. Jest to niewątpliwa nadzieja i swoiste antidotum na różnorakie wizje „odczłowieczające” człowieka.

Ciekawe w tej sprawie wydają się badania polskich socjologów moralności. K. Kiciński w swych badaniach nad młodzieżą pisze o interesującym zjawisku społecznym świadczącym o swoistym poczuciu wolności, mianowicie konstatuje występowanie symptomów autonomii w wyborach moralnych. Owa autonomia moralna polega *na mniej lub bardziej uświadamianym przez jednostkę przekonaniu, że jej własne sumienie jest głównym źródłem jej właściwych wyborów moralnych – i co się z tym wiąże – na postawie pewnego dystansu wobec autorytetów przekazujących treści moralne* (Kiciński 2002, s. 375) Jest to także *przekonanie, że samemu ma się prawo oceniać i postępować zgodnie z głosem własnego sumienia, ale z reguły również przypisywanie tego prawa innym* (tamże). Jednocześnie autor stwierdza, że

nieprawdziwa wydaje się diagnoza przypisująca owej moralności aprobowania indywidualizmu egoistycznego. W ogromnej większości przypadków respondenci podkreślają walory postaw i zachowań o charakterze prospołecznym. Nie widać, by ich wrażliwość moralna uległa w tej dziedzinie jakiemuś stopieniu. Dotyczy to zwłaszcza reakcji emocjonalnych na krzywdę konkretnych jednostek, dlatego akcje pomocowe, w których krzywda ta jest pokazana, z reguły wywołują duży odzew (tamże, s. 386).

Te reakcje, jak podkreśla badacz, nie są konsekwencją przyjmowania etyki obowiązku wobec bliźnich czy realizowania jakiś prospołecznych ideałów i wzorów, *mamy ra-*

czej do czynienia z moralnością odwołującą się do emocjonalnej wrażliwości na los innych ludzi (tamże, s. 387).

Ta autonomia przejawiająca się w postawach moralnych młodych ludzi wydaje się obiecującym symptomem, który może być jednocześnie wskazaniem dla edukacji. Wydaje się, że zalecenia szeroko pojętej pedagogiki antyautorytarnej, bazującej na wolności i podmiotowości dziecka, na jego prawie do szacunku i uznawania jego godności, zawierającej się m.in. w niepowtarzalności każdego indywiduum, niepowtarzalności każdego ludzkiego przeżycia – są tutaj właściwym programem edukacyjnym. Edukacja powinna umożliwić dziecku przyjmowanie orientacji podmiotowej (nastawienie na aktywność sprawczą, obejmujące następujące składniki: generatywność, optymizm, zaufanie do siebie, selektywność, poszukiwanie przyczynowości – por. Kofta 1989), czyli umożliwić wolne i sprawcze działanie, które, jak to słusznie zauważa A. Maslow, nie może być w pełni zdrowe psychicznie w sytuacji ubezwłasnowolnienia, przemocy fizycznej i psychicznej, deprivacji potrzeb bezpieczeństwa, szacunku, miłości.

Jak już pisałam w innym miejscu (por. Nowicka-Kozioł 1997; 2000), może nie należy obawiać się bardziej „indywidualistycznego egoizmu” niż bezrefleksyjnego konformizmu i zewnątrzsterowności. Jest to ryzykowny sąd, ale chodzi mi o podkreślenie tego, że powinniśmy stosować wobec dzieci strategie pomagające im w określeniu swojej indywidualnej tożsamości, podkreślając wagę podmiotowego samostanowienia, podmiotowej wolności wyboru i odpowiedzialności. Kierowanie się własnym systemem wartości, będącym efektem świadomych, wolnych decyzji; poczucie niezależności od obiegowych autorytetów i nakazów to, zdaje się, właściwy cel wychowawczy w odniesieniu do młodego pokolenia. Sądzę, że niebezpieczeństwo koncentracji na „ja” nie jest większe od niebezpieczeństwa bezrefleksyjnego ulegania normom grupowym i autorytetom różnego autoramentu, niebezpieczeństwa bycia „echem tłumu”, echem tandetnej reklamy i koniunktury. Jednocześnie należy tak kształcić, tak wychowywać, aby wdrażać do głębokiej samowiedzy, wnikliwej autorefleksji, racjonalnego krytycyzmu i pewnej ostrożności w przyjmowaniu wartości i formułowaniu sądów. Zatem jest to zadanie niełatwe, ale wydaje się niezbędne.

Pewne ogólne wskazania pedagogiki emancypacyjnej czy antyautorytarnej raczej z pominięciem niektórych propozycji antypedagogiki, które wydają się nieporozumieniem. (por: Nowicka-Kozioł 1994); ogólne nastawienie na promowanie w wychowaniu relacji dwupodmiotowej, zachowującej w kontakcie wspólne zasady poprawnej interakcji zwrotnej, dążenie do dialogu, ustalanie wspólnego programu działania i obowiązujących obie strony norm (także dotyczących sytuacji konfliktowych), bardziej wspieranie niż kierowanie w procesie wychowania – wydają się w chwili obecnej dezyderatami w oddziaływaniu wychowawczym, dezyderatami, które prowadzić mają do edukacji uwzględniającej wolność wyboru i orientacją podmiotową.

Swoboda jest dziecku niezbędna – pisał A.S. Neill (1991, s. 79–81) – ponieważ tylko doświadczając wolności może się ono rozwijać w naturalny dla niego sposób – dobry sposób. [...] Dać swobodę, to znaczy pozwolić dziecku żyć własnym życiem. Wydają się to proste, gdy wyrazić to w ten sposób. Tylko ten nasz nieszczęsny nawyk nauczania, urabiania, pouczania i przymuszania czyni nas niezdolnymi do uświadomienia sobie prostoty prawdziwej wolności. Jak reaguje dziecko, gdy nie ogranicza mu się wolności? Dzieci inteligentne i dzieci nie tak – znów – inteligentne zyskują coś, czego nigdy nie miały, takie coś, czego niemal nie dają się określić. Głównym zewnętrznym tego przejawem jest ogromny wzrost szczerości i życzliwości plus zmniejszenie agresji. Gdy dzieci nie doświadczają lęku i dyscypliny, nie są otwarcie agresywne.

Oczywiście należy pamiętać, że wolność dziecka nie może oznaczać wolności bez granic, szkodliwej społecznie, a tą granicą jest zawsze, jak to już pięknie zauważył J.P. Sartre, „wolność innego człowieka”. Tak więc „wychowanie w wolności” jest wychowaniem w poczuciu odpowiedzialności, która jest przedłużeniem naszej wolności i jej konsekwencją (por. Nowicka-Kozioł 1993; 2000). Jest ono przeciwieństwem pedagogiki autorytarnej, pedagogiki „władzy”, ale jednocześnie nie może dozwalać na samowolę i wolność bez granic. Innymi słowy, nie możemy zrezygnować ze spolegliwego, ale dość wyraźnego ukierunkowywania dziecka na wybory właściwe (czego brakuje antypedagogice). Konieczność ukazywania konsekwencji pewnych sądów i zachowań, czasem konieczność zdecydowanego egzekwowania pewnych form tych zachowań – to wydaje się oczywiste. Można jednak ukierunkowywać w relacji partnerstwa i dialogu, a więc dążenia do konsensusu. Należy pamiętać, że brak stymulowania dziecka stwarzać mu może poczucie „wolności tragicznej” – wolności zawieszony w moralnej pustce, bez jakiegokolwiek układu odniesienia, stwarzać poczucie osamotnienia i bezradności lub, co też jest możliwe, całkowitej bezkarności. Współczesna psychologia społeczna metodę wychowawczą przeciwną do wymuszania władzy nazywa „metodą indukcyjną”. Polega ona na *odwoływaniu się do zasobów własnych dziecka, jego uczuć wobec innych i jego poczucia odpowiedzialności*, na korygowaniu zachowań dziecka przez odwoływanie się do jego własnych możliwości, jego indywidualnych przeżyć i sądów.

Dzieci wychowywane metodą indukcji, kształtują swoje sądy moralne i zachowania według pięciu różnych miar: czują się winne, gdy krzywdzą innych, uwewnętrzniają normy dobra i zła, a nie tylko spełniają nakazy; raczej przyznają się, niż ukrywają przewinienia; akceptują odpowiedzialność za niewłaściwe postępowanie; mają szacunek dla innych (Travis, Wade 1999, s. 237).

Nauczyciel, wychowawca w tej opcji jest raczej facylitatorem niż źródłem nieodwołalnych decyzji, jest przyjacielem i opiekunem, a nie dyktatorem, jest osobą szanującą wolność partnera, ale także wolność własną, czyli osobą uwzględniającą w interakcji perspektywę partnera i własną. Myślę, że dla potrzeb tego eseju nie należy już rozwijać tego wątku, tym bardziej że był już niejednokrotnie różnorodnie rozwijany zarówno przez innych znakomitych autorów (Z. Kwieciński, L. Witkowski, B. Śliwerski i inni), jak i przez autorkę.

Kończąc, ośmielę się wyrazić może nieco populistyczne hasło: kształcić w wolności i dla wolności – to jedno z najważniejszych zadań edukacji.

LITERATURA

- Bauman Z. [1995] *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń
Bauman Z. [1999] *Etyka ponowoczesności*, Warszawa
Camus A. [1971] *Eseje*, Warszawa
Fromm E. [1970] *Ucieczka od wolności*, Warszawa
Fukuyama F. [2004] *Koniec człowieka*, Kraków
Hegel G.W.F. [1965] *Fenomenologia ducha*, Warszawa
Heidegger M. [1994] *Bycie i czas*, Warszawa
Jaspers K. [1990] *Filozofia egzystencji*, Warszawa
Kant E. [1957] *Krytyka czystego rozumu*, Warszawa
Kant E. [1971] *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa

- Kartezjusz [1958] *Medytacje*, t. I, Warszawa
- Kiciński K. [2002] *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*, [w:] J. Mariański (red.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków
- Kierkegaard S. [1982] *Albo albo*, Warszawa
- Kofta M. [1989] *Orientacja podmiotowa – zarys modelu*, [w:] A. Górczycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, t. I, Warszawa
- Kołąkowski L. [2004] *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków
- Kwieciński Z. [1990] *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, Acta Universitatis Nicolai Copernici „Socjologia Wychowania” IX
- Kwieciński Z. [1991] *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*, „Edukacja” nr 1
- Maritain J. [1949] *Existence and the Existent*, New York
- Neill A.S. [1991] *Summerhill*, Katowice
- Nowicka-Kozioł M. [1994] *Miłość i odpowiedzialność w wychowaniu*, „Kultura i Edukacja”, nr 2–3
- Nowicka-Kozioł M. [1997] *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa
- Nowicka-Kozioł M. (red.) [2000] *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, Warszawa
- Sartre J.P. [1957] *L'Être et le Neant. Essais d'ontologie phenomenologique*, Paris
- Śliwowski B. (red) [1992] *Edukacja w wolności*, Kraków
- Teilhard de Chardin P. [1964] *Środowisko Boże*, Warszawa
- Teilhard de Chardin P. [1967] *Człowiek*, Warszawa
- Travis C., Wade C. [1999] *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Poznań

Wiktor Rabczuk

O niektórych aspektach wolności i równości w edukacji

Pojęcie wolność w edukacji można porównać do wielorękiego hinduskiego boga Siwy: ma ono wiele i różnie odczytywanych znaczeń. Mówi się o wolności nauczania, wolności nauki, wolności wyboru szkoły przez rodziców, wolności wyboru nauki religii lub moralności świeckiej, wolności wyboru określonego statusu przez szkołę etc. Podobnie równość w edukacji może być rozpatrywana w różnych aspektach.

Wolność w edukacji. Wolność w obszarze edukacji nie zawsze oznacza równość. Wolność nauczania jest tego przykładem. Definiuje się ją jako możliwość tworzenia placówek szkolnych na zasadach poszanowania zasad demokratycznych oraz jako prawo rodziców zapewnienia dzieciom edukacji i kształcenia zgodnie z ich przekonaniami religijnymi, filozoficznymi lub pedagogicznymi. Wolność nauczania zakłada więc istnienie w danym kraju systemu szkolnego, w którym funkcjonują prawnie uznane dwa sektory szkolnictwa: publiczny i prywatny. Wolność nauczania należy odróżniać od wolności nauki, zakładającej swobodę głoszenia poglądów i wykonywania zawodu przez pracowników nauki.

Zapisy o wolności nauczania w ustawach zasadniczych i ustawach szkolnych poszczególnych państw mają różne sformułowania, niekiedy mogą być różnie interpretowane w zależności od orientacji politycznej, co przekłada się na określony stopień dostępności szkolnictwa prywatnego. Niektóre konstytucje (Holandia, RFN) określają warunki zakładania i funkcjonowania szkolnictwa prywatnego, inne takich warunków nie precyzują (Belgia, Dania). Również postanowienia o finansowaniu szkolnictwa prywatnego nie są jednolite. I tak: konstytucja grecka nic nie mówi o subwencjonowaniu szkolnictwa prywatnego. Szkoły prywatne nie otrzymują w zasadzie żadnych subwencji publicznych i pobierają czesne, którego wysokość dla szkół technicznych i zawodowych ustala minister finansów. Konstytucja włoska uznaje pluralizm instytucji szkolnych i sankcjonuje ich istnienie, jednak „bez zobowiązań państwa”. Klauzula ta jest różnie interpretowana w zależności od opcji politycznej zwolenników lub przeciwników szkolnictwa prywatnego. Wykładnia przyjęta w praktyce państwowej jest następująca: instytucje lub osoby prywatne nie mają prawa żądania od państwa pomocy finansowej, lecz nie zabrania się państwu subwencjonowania szkół prywatnych. Ta sytuacja prawna nie sprzyja rozwojowi szkolnictwa prywatnego w wymienionych krajach, a odpłatność za naukę znacznie ogranicza jego dostępność. Natomiast w Holandii postanowienie konstytucji z 1917 r. o opłacaniu ze środków publicznych prywatnego nauczania podstawowego w takim samym stopniu co publicznego zostało stopniowo rozszerzone na wszystkie szczeble szkolnictwa, łącznie z uniwersyteckim (1970). Ta zasada parytetu pomocy finansowej dla szkół publicznych i szkół prywatnych zdecydowała o dostępności szkolnictwa prywatnego dla wszystkich warstw społecznych w Holandii. Państwo łoży współcześnie w równej mierze na szkolnictwo publiczne znajdujące się w gestii państwa lub gmin, jak i na szkoły prywatne, tak wyznaniowe, jak i bezwyznaniowe (z tego względu od kilku lat w danych statystycznych Unii Europejskiej szkolnictwo prywatne w Holandii nie jest uwzględniane). W Belgii, w okresie

obowiązku szkolnego trwającego 12 lat, nauka, podobnie jak w Holandii, jest bezpłatna i żadne świadczenia finansowe nie mogą być wymagane od rodziców. Te specyficzne rozwiązania holenderskie i belgijskie przyczyniają się do realizacji idei egalitaryzmu oświatowego, mimo że różne mechanizmy selekcyjne funkcjonują tam jeszcze zarówno w sektorze szkolnictwa publicznego, jak i prywatnego.

W Anglii funkcjonowanie szkół niezależnych zabezpiecza w całości właściciel – osoba fizyczna lub prawna, prowadząca działalność dochodową lub niedochodową. Angielskie szkoły prywatne są w zasadzie szkołami elitarnymi, gdyż wysokie opłaty za naukę zawężają rekrutację uczniów do określonych warstw społecznych. Szczególnie selekcyjnymi i elitarnymi w sensie społecznym są tzw. *public schools*, których wychowankowie pochodzą z warstw uprzywilejowanych i rządzących.

Pomijając Holandię, konstytucje krajów Unii Europejskiej nie zawierają postanowień, które *expressis verbis* nakładają na państwo obowiązek aktywnej finansowej roli w realizacji wolności nauczania. Brak w ustawach zasadniczych gwarancji wolności nauczania jako prawa pozytywnego, które uzupełniając prawo „defensywne” czyniłoby zadość zasadzie równości, skłonił Parlament Europejski (1984) do podjęcia uchwały obligującej państwa Wspólnoty do finansowego wspierania szkół prywatnych, a więc do traktowania wolności nauczania w kategoriach prawa pozytywnego (por. Rabczuk 2000). Jest to postulat bardzo ważny, albowiem jego realizacja może torować drogę do równości w dostępie do szkolnictwa niepublicznego. Należy podkreślić, że w Polsce ustawa o systemie oświaty interpretuje zasadę wolności nauczania w kategoriach prawa pozytywnego.

Czy system „mieszany” szkół generuje konkurencję między szkołami? W większości przypadków szkoły publiczne i szkoły prywatne zaspokajają potrzeby różnych kręgów odbiorców. Elitarne szkoły prywatne nie konkurują ze zwykłymi szkołami publicznymi, ponieważ ich opłaty przewyższają możliwości przeciętnego obywatela; szkoły prywatne zaś o programach alternatywnych nie konkurują ze szkołami publicznymi, realizującymi standardowe programy, ponieważ większość uczniów nie jest zainteresowana ich alternatywnym programem.

Przejdźmy do kolejnego zagadnienia: wolności wyznania i jej implikacji szkolnych.

Oto kilka ciekawszych rozwiązań europejskich i pozaeuropejskich w zakresie nauczania religii w szkołach.

Konstytucja belgijska (art. 17) ustanawia wolność wyznania, wolność jego publicznego praktykowania. Szkolnictwo publiczne umożliwia dokonanie wyboru pomiędzy lekcjami etyki niewyznaniowej i lekcjami oficjalnie zarejestrowanych religii: katolickiej, protestanckiej, żydowskiej i muzułmańskiej. Tej ostatniej status oficjalny nadała ustawa z 1974 r. Od 1997 r. w szkolnictwie podstawowym mogą być również organizowane lekcje religii prawosławnej. W Belgii sektor szkolnictwa prywatnego skolaryzuje więcej uczniów niż sektor szkolnictwa publicznego, a 99% szkolnictwa prywatnego (wolnego) stanowią szkoły katolickie. Wraz z napływem imigrantów pojawił się problem lekcji religii islamskiej w szkołach katolickich. W 1978 r. wikariusze generalni stanęli na stanowisku, że szkoły katolickie będą przyczyniać się do zaspokojenia potrzeb kulturalnych i religijnych tych wspólnot. Już wcześniej organizowano lekcje religii innych wyznań w godzinach pozalekcyjnych, nie rozstrzygniętą pozostawała kwestia, co robić, kiedy uczniowie innego wyznania byli grupą znaczącą lub stanowili większość. Przeważało podejście pragmatyczne: wikariusze generalni uznali, że należy traktować szkołę katolicką jako oddaną do dyspozycji muzułmanów, którym wspólnota katolicka dostar-

cza pomieszczeń, finansów i wykonuje prace administracyjne; lekcje religii islamskiej opłaca państwo. Wikariusze podejmują decyzje stosownie do potrzeb, według własnego uznania, bez konsultacji z Konferencją Episkopatu.

W Anglii stosunek szkoły do religii sprecyzował Akt Edukacyjny z 1944 r.: wychowanie religijne jest przedmiotem obowiązkowym w programach szkolnych dla wszystkich uczniów w szkołach publicznych i prywatnych. Nie został jednak wprowadzony jeden ściśle określony typ edukacji religijnej, ponieważ w Anglii istnieje wiele wyznań i często uczniowie uczęszczający do jednej klasy należą do różnych Kościołów. Toteż lekcje religii w większości szkół nie mają charakteru wyznaniowego, lecz międzywyznaniowy. Międzywyznaniowe wychowanie opiera się na podstawach ogólnochrześcijańskich. W tym celu, dostosowując się do miejscowych warunków, stara się ująć w jedność zbliżone poglądy, zasady i obrzędy różnych wyznań chrześcijańskich, aby nie przekazywać uczniom tego, co je dzieli, lecz to co jest w nich wspólne.

Zgodnie z Education Reform Act z 1988 r. lokalne władze oświatowe mają obowiązek powołania zespołu doradczego do spraw edukacji religijnej działającego na ich terenie (Standing Advisory Council for Religious Education – SACRE). Każdy SACRE powinien skupiać m.in. przedstawicieli reprezentujących chrześcijan i wyznawców innych religii, którzy w opinii władz są rzeczywistym odzwierciedleniem tradycji religijnych na danym terenie. Udział mniejszości wyznaniowych w życiu politycznym (wybory do władz lokalnych) oraz pojawienie się coraz liczniejszych i lepiej zorganizowanych stowarzyszeń mniejszości etnicznych postawił władze lokalne nie tylko w obliczu interlokutorów, lecz również aktywnych grup nacisku reprezentujących interesy swych członków. I tak, w Birmingham, gdzie istnieje duża i dobrze zorganizowana wspólnota muzułmańska, muzułmanie wynegocjowali z lokalnymi władzami tekst oficjalnych rekomendacji dotyczących potrzeb kulturalnych i religijnych uczniów muzułmańskich, które Lokalna Władza Oświatowa (LEA) skierowała do dyrektorów szkół.

Edukacja religijna, nawiązująca dotąd prawie wyłącznie do tradycji chrześcijańskiej, otworzyła się na ogół doświadczeń religijnych ludzkości, a nawet na wizje niereligijne, jak humanizm i marksizm. Nauka religii w szkole w Birmingham jest odtąd bardziej zorientowana na misję edukacyjną szkoły niż misję ewangelizacyjną Kościołów. Występuje w niej przewaga celów świeckich, takich jak przyczynianie się do lepszego zrozumienia między grupami, które tworzą społeczeństwo pluralistyczne; umożliwienie uczniom ukształtowania własnej wizji świata dzięki zetknięciu się z różnymi religiami świata. Według *Living Together: a teacher's Handbook of Suggestions for Religious Education*, podręcznika dla nauczyciela opracowanego w Birmingham w 1975 r., nauka religii powinna być jednocześnie: opisowa (opis i zapoznanie się ze stanowiskiem religijnym i niereligijnym jako rzeczywistością historyczną i kulturową); obiektywna (przyczyniać się do zrozumienia, a nie do rozwijania jakichkolwiek form zaangażowania); szanująca (omawianie jakiegokolwiek stanowiska religijnego lub niereligijnego nie powinno ranić uczuć uczniów znajdujących się w klasie). Podręcznik przewiduje dla szkół średnich zapoznanie się z pięcioma religiami: chrześcijaństwem, hinduizmem, islamem, judaizmem, sikhizmem oraz dwiema wizjami świeckimi: komunizmem i ateistycznym humanizmem.

Rozwinęła się refleksja na temat różnych aspektów nauczania religii w szkole: problemu obiektywności, sposobów analizy zjawisk religijnych, podręczników, reakcji uczniów etc. Chociaż wspomniane wyżej *Guidelines* są realizowane tylko w Birmingham, to stanowią dobrą ilustrację nowych tendencji w nauczaniu religii w szkołach brytyjskich. Występują one pod innymi postaciami w innych miastach, np. Bradford.

W krajowym, standardowym programie nauki religii, opublikowanym po raz pierwszy 25 stycznia 1994 r., wieloetniczność społeczeństwa brytyjskiego została wyraźnie uwzględniona: przedmiotem nauki religii jest głównie chrześcijaństwo, lecz również wiedza o innych religiach, przede wszystkim występujących w Wielkiej Brytanii.

We Francji problem kultury religijnej w szkole nie jest łatwy do rozwiązania. Wszyscy zgadzają się z opinią, że kultura ta jest potrzebna i niewystarczająca w aktualnych warunkach kształcenia. Lecz wszyscy, nawet przedstawiciele religii, nie starają się kwestionować laickiego statusu szkoły. Generalnie przeważa pogląd, że należy zwiększyć efektywność istniejącego nauczania przedmiotowego w zakresie dostępu wszystkich uczniów do wiedzy religijnej (Rabczuk 2002, s. 19–29)

W Stanach Zjednoczonych, gdzie od dawna występuje ścisły rozdział Kościołów i państwa (cf. Pierwsza poprawka do Konstytucji Amerykańskiej z 1791 r.), rozwój szkół publicznych sprawił, że odżył problem religii w szkole. Na początku lat sześćdziesiątych XX w. Sąd Najwyższy uznał za niezgodne z konstytucją modlitwę i lekturę Biblii przed rozpoczęciem zajęć szkolnych, natomiast niesprzeczną z konstytucją naukę religii, gdy jest przedstawiana obiektywnie w ramach programu edukacji świeckiej. Określając stanowisko pośrednie między promowaniem religii i wrogością do religii, zdefiniował przy tym trzy warunki dopuszczające naukę religii w szkole: włączenie tej nauki do szkolnego programu kształcenia; niestosowanie preferencyjnego lub negatywnego traktowania danego wyznania lub religii w ogóle; nauka religii nie może służyć celom religijnym. Według Sądu Najwyższego USA, to nie nauka religii tak pojmowana zagraża neutralności wyznaniowej szkoły publicznej, lecz przeciwnie, niewłączenie nauki religii do programu szkolnego, ponieważ program pomijający religię miałby jako taki poważne implikacje religijne. Mógłby sugerować, że religia nie jest równie realnym faktem w życiu człowieka, jak zdrowie, polityka czy ekonomia. Tak więc, neutralność szkoły nie jest tu rozumiana jako bierna neutralność, lecz jako zapewnienie organizacji nauczania na temat religii, które ma być obiektywne, akademickie i pluralistyczne w swym podejściu. Nauka religii powinna przyczynić się do kształtowania postaw krytycznych, edukacji obywatelskiej oraz wielokulturowej. Jednak tego rodzaju stanowisko napotyka na istotne przeszkody, przede wszystkim z uwagi na zdecentralizowany system zarządzania szkolnictwem, kontrolę szkół publicznych przez lokalne komisje szkolne oraz brak wsparcia ze strony rodziców.

W Kanadzie sytuacja jest zróżnicowana według stanów. W Ontario w 1971 r. ministerstwo edukacji opublikowało program ramowy nauki religii światowych w szkolnictwie średnim. Traktując religię jako element doświadczenia ludzkiego, który odnajdujemy pod różnymi postaciami na przestrzeni dziejów ludzkości, przyjęto stanowisko, że szkoła jest zobowiązana do wyposażenia uczniów w wiedzę niezbędną do zrozumienia tego aspektu ludzkiego doświadczenia. Specyfika tej orientacji w nauczaniu religii we francuskojęzycznym Quebecu polega na tym, że programy kultury religijnej powstały w ramach szkolnego systemu wyznaniowego, głównie katolickiego, zorientowanego przeciwko na edukację religijną. Stąd napięcia między zwolennikami „kultury religijnej” i wychowania wyznaniowego (por. Messner 1995; Quellet 1985).

Wprawdzie kontekst prawny w omówionych krajach jest różny, niemniej jest rzeczą charakterystyczną wystąpienie w końcu lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia wielu zjawisk i inicjatyw, świadczących, że Kościoły chrześcijańskie tracą swój monopol na dyskurs religijny, a szkoła otwiera się na naukowe podejście do zjawisk religijnych. Dziś, kiedy religie zaznaczają swoją obecność w polityce i kiedy władze publiczne i sto-

warzyszenia niepokoju zjawisko nowych ruchów religijnych, fundamentalizmu religijnego, pojawiania się sekt, szkoła nie może ograniczać problematyki religijnej do lekcji religii wyznaniowej lub historii starożytnej i pomijać tę problematykę na lekcjach historii, literatury czy wychowania obywatelskiego. Bez minimum kultury religijnej nie sposób bowiem zrozumieć przeszłości oraz być w pełni świadomym uczestnikiem współczesnych wydarzeń.

Równość w edukacji. Ustanowić nierówność, aby promować równość, oto wyzwanie, jakie podejmują niektóre polityki edukacyjne, zarówno w Europie, jak i w krajach pozaeuropejskich. Promotorzy tej polityki nie są już przekonani, że równość szans można zrealizować dzięki jednolitemu systemowi na terytorium całego kraju dla wszystkich uczniów. Ta pozorna równość jest bowiem w rzeczywistości parawanem, za którym kryją się wielkie nierówności na starcie kariery szkolnej ucznia. Uniformizacja nie doprowadziła do równości. Pozytywna dyskryminacja pragnie zaradzić tym niedostatkom dotychczasowych rozwiązań, nawiązując do wizji sprawiedliwości praktycznej i konkretnej Arystotelesa: *Nie ma większej nierówności niż traktowanie w równy sposób rzeczy nierównych*. Dlatego niektóre kraje prowadzą politykę edukacyjną opartą na pozytywnej dyskryminacji w odniesieniu do młodzieży zmarginalizowanej i/lub placówek szkolnych zwanych trudnymi. Przedkładają w ten sposób zasadę sprawiedliwości nad zasadę równości.

Pozytywna dyskryminacja we Francji przybrała postać wsparcia placówek szkolnych, przede wszystkim w celu polepszenia warunków pracy kadry pedagogicznej, a tym samym ułatwienia uczniom przebiegu nauki. Szkoły otrzymują dodatkowe fundusze i pomoce dydaktyczne, personel pedagogiczny i kierowniczy. Działania te są prowadzone w Priorytetowych Strefach Edukacyjnych (1981), aktualnie Sieciach Edukacji Priorytetowej (1997). Skupiają one szkoły średnie pierwszego stopnia oraz zespoły szkół podstawowych o wysokim wskaźniku opóźnień szkolnych i wysokiej proporcji uczniów pochodzenia zagranicznego. W działalność edukacyjną zaangażowane są tam różne podmioty: służby państwowe, kolektywy lokalne, koordynatorzy stref etc. Polityka ta funkcjonuje w kontekście pozytywnej dyskryminacji na rzecz zaniedbanych obszarów miejskich, w których warunki życia wpływają w sposób niekorzystny na szkolne wyniki. Ma służyć eliminowaniu segregacji społecznej i geograficznej.

W Wielkiej Brytanii Strefy Akcji Edukacyjnej (1998) zmniejszają dystans dzielący szkoły słabe od szkół dobrze funkcjonujących. Są usytuowane w środowisku miejskim i wiejskim. Większość stref obejmuje średnio 12 szkół. Cel – rozwiązanie lokalnych problemów lokalnych. Placówki w tych strefach odnotowują lepsze wyniki w nauce matematyki i języka francuskiego, większą stabilność kadr.

W Belgii Priorytetowe Strefy Edukacyjne stanowią element składowy szerszej polityki, tzw. Szkoły sukcesu, zapoczątkowanej w 1995 r., zmierzającej do zapewnienia równych szans dla wszystkich dzieci. Dodatkowe środki są kierowane do szkół w strefach miejskich i wiejskich. Kryterium wyodrębnienia stref stanowią takie wskaźniki, jak średnia dochodów mieszkańców, wskaźniki bezrobocia i imigrantów, zatrudnienia kobiet, rodzin niepełnych etc. Większość szkół w strefach priorytetowych znajduje się w miejskich aglomeracjach. Skupiają one około 10% uczniów szkolnictwa podstawowego i średniego (Rabczuk 2002, s. 59–71).

W Kanadzie w prowincji Ontario w 1998 r. przeprowadzono reformę dystrybucji środków finansowych w ramach pozytywnej dyskryminacji. W poprzednim syste-

mie więcej tych środków otrzymywały najbiedniejsze rady szkolne. W nowym systemie skoncentrowano się na uczniach szczególnie zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi. Ponownie ustalono wskaźniki społeczno-ekonomiczne (procent uczniów z rodzin o niskich dochodach, uczniów wywodzących się z rodzin o niskim statusie edukacyjnym, dzieci imigrantów niedawno przybyłych; dzieci pochodzenia autochtonicznego) oraz podzielono terytorium na mniejsze jednostki. Dzięki nowemu systemowi informatycznemu, który służy do analizy aktualizowanych danych, można ustalić liczbę uczniów zagrożonych niepowodzeniami w poszczególnych radach szkolnych. W ten sposób większość rad otrzymuje znaczące subwencje. Rady szkolne posiadają szeroką autonomię finansową, lecz fundusze muszą być wykorzystane zgodnie z przeznaczeniem. Same opracowują plan działań dostosowany do lokalnych potrzeb. Niektóre szkoły oferują np. bezpłatne śniadanie, inne zatrudniają drugiego wicedyrektora lub zwiększają personel specjalistyczny ds. adaptacji szkolnej. Ten model wsparcia podlega stałej ewaluacji, a władze oświatowe wciąż poszukują nowych sposobów jeszcze bardziej skutecznego ulepszenia systemu.

Warto odnotować, że Montreal, skupiający ponad jedną czwartą populacji Quebecu, jest szczególnie niewralgicznym regionem: koncentracja imigrantów, wysokie wskaźniki bezrobocia, liczne rodziny niepełne, duża wspólnota angielskojęzyczna, znacząca sieć szkół prywatnych, szkoły wieloetniczne, znacząca liczba uczniów z zaburzeniami zachowania oraz trudnościami w nauce. Program wsparcia finansowego przeznaczony jest dla szkół publicznych znajdujących się w najtrudniejszych warunkach. Szkoły te muszą opracować własny program, któremu przeświecają trzy cele. Pierwszym jest ułatwianie uczniom przebiegu nauki szkolnej poprzez uwzględnianie ich cech indywidualnych i potrzeb. Oznacza to konieczność podejmowania działań pedagogicznych, ogniskujących się na uczniach zagrożonych, ich ukierunkowywaniu, jak również na promowaniu przygotowania zawodowego i technicznego. Drugi cel to otwarcie się szkoły na jej środowisko: dostęp do zasobów kulturalnych oraz nawiązanie kontaktów między szkołą, rodziną i wspólnotą lokalną. Wspieranie autonomii i odpowiedzialności szkoły jest trzecim celem jej programu własnego, ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia zawodowego dyrekcji i personelu szkolnego. Jak stwierdzają kanadyjskie władze oświatowe, zapewnienie sukcesu szkołom Montrealu jest wyzwaniem edukacyjnym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym nie tylko dla tego miasta, lecz również dla całego Quebecu.

Problem wolności wyboru szkoły przez uczniów poddał wnikliwej analizie M. Szymański (1998). Ale nie tylko uczniowie wybierają szkoły, mamy bowiem do czynienia również ze zjawiskiem dokonywania wyboru uczniów przez szkoły. Ilustracją tego zjawiska są w Stanach Zjednoczonych tzw. Magnet Schools, które lokują się w środowiskach zmarginalizowanych, zróżnicowanych etnicznie, oraz Charter Schools, których powstanie i rozwój świadczą, że autonomia szkół w sektorze publicznym nabiera wyraźnej dynamiki. Magnet Schools pojawiły się w 1975 r., oferując atrakcyjne programy nauczania w dzielnicach uboższych w celu walki z segregacją, polepszenia jakości kształcenia dzieci z mniejszości etnicznych i środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym poprzez przyciąganie białych uczniów do tych szkół. Są to szkoły średnie sprofilowane. Dysponują znacznymi zasobami finansowymi oraz nowoczesnymi środkami dydaktycznymi. Niektóre cieszą się zasłużoną renomą, dzięki czemu mogą przyciągnąć młodzież z warstw średnich.

Charter Schools są samodzielnymi placówkami, które funkcjonują na podstawie umowy zawartej między osobą fizyczną, grupą osób lub instytucją i kompetentną wła-

dzą: radą szkolną, dystryktem, stanem. Kontrakt określa projekt pedagogiczny szkoły, planowane rezultaty i ich ewaluację, plan zarządzania placówką oraz zobowiązanie do przestrzegania określonych wymogów władz stanowych. Szkół czarterowych nie obowiązują, przynajmniej częściowo, przepisy dotyczące *curriculum*, metod pedagogicznych, zakupu dóbr i usług, zatrudnienia personelu. Są natomiast odpowiedzialne za określony poziom wyników kształcenia i podlegają okresowej ewaluacji. Stopień ich autonomii jest różny, zależy bowiem od kultury politycznej i decentralistycznych tradycji poszczególnych stanów. Są to w większości placówki nowo powstałe, pozostałe zaś to publiczne, a nawet niekiedy prywatne szkoły, które wybrały status szkół czarterowych. Charter Schools stanowią interesującą alternatywę zarówno często zuniformizowanych placówek szkolnictwa publicznego, jak i selektywnych elitarnych szkół prywatnych. Większość szkół czarterowych to szkoły nieduże, niedawno założone, obsługujące dzieci i młodzież mającą specyficzne potrzeby. Skupiają znaczną grupę uczniów z ograniczoną znajomością języka angielskiego oraz ze środowisk o niskich dochodach. Średni krajowy wskaźnik uczniów pochodzenia afroamerykańskiego i Latynosów oraz uczniów biednych w tych szkołach jest wyższy niż w pozostałych placówkach szkolnych (por. Janowski 2000). Oba typy szkół wprowadzają dodatkowy czynnik konkurencji i wolnego rynku do systemu szkolnego. Jednak w tym wypadku różnica w stosunku do wolności wyboru szkoły przez rodziców lub uczniów polega na tym, że na tym rynku szkoły, a nie uczniowie dokonują wyboru, decydując o środowisku, w jakim podejmują swoją działalność.

Być może ukazane europejskie i amerykańskie doświadczenia w zakresie zwiększenia szans edukacyjnych dzieci wywodzących się ze środowisk zmarginalizowanych staną się inspiracją dla naszych władz oświatowych, które dostrzegając istnienie w wielu regionach Polski enklaw społecznej i edukacyjnej biedy np. obszary popegeerowskie, podejmą odpowiednie działania na rzecz niwelowania nierówności na zasadzie pozytywnej dyskryminacji.

LITERATURA

- Janowski A. [2000] *Szkoła obywatelska. Amerykańskie doświadczenia – polskie potrzeby*, Warszawa
- Quellet F. [1995] *L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne*, [w:] F. Messner (red.) *La culture religieuse à l'école*, Paris
- Rabczuk W. [2000] *Szkolnictwo prywatne w świecie*, Warszawa
- Rabczuk W. [2000a] *Nowe orientacje w nauczaniu religii w krajach Unii Europejskiej*, [w:] T. Lewowicki et al. (red.) *Kwestie wyznaniowe w społeczeństwach wielokulturowych*, Cieszyn
- Rabczuk W. [2002] *Przykłady polityk edukacyjnych służących środowiskom zmarginalizowanym i etniczno-rasowym*, [w:] T. Lewowicki et al. (red.) *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa

Czesław Banach

O równości szans w polskim systemie edukacji i w polityce społecznej

Zapewnianie równości edukacyjnych jest trudnym wyzwaniem i jednym z głównych celów reformy edukacji, ale również ważnym zadaniem polityki społecznej.

Pierwszy problem stanowi ocena stanu realizacji równości szans oraz realizacji reformy edukacji. Za zwiększaniem szans edukacyjnych i życiowych młodzieży i dorosłych przemawiają od 1989 roku: znaczący wzrost wskaźnika skolaryzacji na poziomie średnim (70%) i rewolucyjny (3,5-krotny) na poziomie wyższym oraz towarzyszący mu rozwój niepublicznego sektora edukacji, zmiana struktury szkolnictwa ponadpodstawowego i ponadgimnazjalnego na korzyść liceów ogólnokształcących, poszukiwanie nowych form pomocy socjalnej uczących się oraz wzrost kwalifikacji nauczycieli. Hamulcem w zwiększaniu szans jest znaczący spadek udziału edukacji w PKB i brak szybkiej poprawy sytuacji, niski wskaźnik rozwoju wychowania przedszkolnego, regres w opiece nad dziećmi i młodzieżą, w świadczeniach socjalnych i zdrowotnych oraz możliwościach udziału uczniów w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, bezrobocie i ubóstwo, szczególnie na wsi, błędy w organizacji sieci szkolnej i trudności w dowożeniu dzieci i młodzieży do szkół, brak programu rozwoju edukacji ustawicznej, niski status ekonomiczny i zawodowy nauczycieli oraz słabości systemu edukacji nauczycielskiej, a także przynależność do grupy społecznej, ograniczającej awans edukacyjny i społeczny, a w konsekwencji nasilającej segregację uczniów i petryfikującą strukturę społeczną.

Drugi problem to niedoskonałość szkoły jako podstawowego ogniwa i narzędzia zmiany edukacyjnej oraz środowiska społecznego. W szkole spotykają się wszystkie podstawowe podmioty edukacji, ale stan samorządności szkół i partnerstwa w ich współdziałaniu pozostaje w dużym stopniu w sferze deklaracji i postulatów. Dysponujemy obszerną i wartościową wiedzą o szkole, rodzinie i środowisku, ale nie umiemy jej uogólnić i spopularyzować dla poszczególnych podmiotów życia szkolnego i środowiskowego. Stąd zjawiska kryzysu szkoły jako organizacji (systemu kierowania i zarządzania) i jako środowiska społecznego rozwoju. Niezadowolająco są także realizowane funkcje pozadydaktyczne szkoły i jej związki poziome ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym.

Potrzebne jest więc szkolne i środowiskowe rozeznawanie potrzeb uczących się i rodzin w zakresie świadczenia im pomocy materialnej i opiekuńczo-wychowawczej przez państwo i organizacje obywatelskie (pozarządowe). Przywrócenia wymagają formy opieki zdrowotnej, tanie stołówki szkolne, a w sferze dydaktyczno-wychowawczej zwiększenie form i zakresu zajęć pozalekcyjnych, poradnictwa wychowawczego i zawodowego.

Szkoła bywa określana różnymi niepocholebnymi skrótami, jako NiL lub NLFZ (nuda, lęk, frustracja, zagrożenie) oraz 3xZ (zakuć, zdać, zapomnieć), co zaświadcza o tym, że jest w niej wiele przeszkód w wyrównywaniu szans i rozwoju osobowym wychowanków. Przeważający procent nauczycieli i dyrektorów szkół uważa, że istnieje konflikt między społeczeństwem a szkołą, ale nie odpowiada zadowolająco na pytanie – kto za to odpowiada i jak to można zmienić na korzyść wszystkich zainteresowanych.

Trzeci problem to sposoby zapewnienia gwarancji równości szans uczącym się. Wyrównywanie szans powinno być głównym zadaniem wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej. Natomiast funkcją gimnazjum powinno być ukierunkowanie wyboru drogi edukacyjnej i życiowej, organizacja poradnictwa wychowawczego i doradztwa zawodowego oraz poznawanie rynku pracy i polityki zatrudnienia.

Niezbędne jest przygotowanie map dysproporcji między miastem a wsią, poszczególnymi miastami i gminami, a nawet całymi obszarami w Polsce. Trudności materialne rodzin i bezrobocie petryfikują nierówności społeczne i edukacyjne, utrudniają zmianę statusu, prowadzą do marginalizacji i wykluczeń. Sześciolatki, zgodnie z deklaracjami wyborczymi partii politycznych i standardami krajów UE, powinny być objęte obowiązkiem szkolnym, a nie zastępczą formą „obowiązkowego wychowania przedszkolnego 6-latków”.

Dla integracji szkoły ze środowiskiem i jej uspołecznienia niezbędne jest uświadomienie wszystkim podmiotom życia szkolnego roli i relacji czynników wewnątrzszkolnych i zewnętrznych, takich jak polityka społeczna, gospodarcza, funkcjonowanie samorządów i nadzoru pedagogicznego oraz rodzina. Razem mogą tworzyć szanse równości lub pogłębiać dysproporcje.

Pojawiają się tu pytania o przyczyny wieloletniej stagnacji wyników i funkcjonalnego regresu szkoły, o jego umiejscowienie w poszczególnych segmentach systemu edukacji oraz sposób jego przezwyciężania, o sposób zmian (odgórnice i oddolnie „filozofii” szkoły i edukacji w świecie popkultury, dominacji mediów oraz władzy rynku i pieniądza, dostosowywania programów nauczania i podręczników do potrzeb uczących się i nowego rynku pracy, o stan doradztwa pedagogicznego i zawodowego, szkolnego i pozaszkolnego, także o rozwój kształcenia ustawicznego, „szkół drugiej szansy”, a przez to przechodzenie do modelu „edukacji przez całe życie” w miejsce modelu „wykształcenia, zawodu i zatrudnienia na całe życie”.

Wielkich problemów edukacji – pisze F. Mayor w raporcie *Przyszłość świata* (2001) – *nie rozwiążą komputery, lecz dobrzy nauczyciele i dobre treści kształcenia. [...] Powinniśmy inwestować w edukację dla wszystkich* (s. 311). Problemy równości szans wymagają nieustannego monitorowania centralnego, wojewódzkiego i lokalnego oraz efektywnego wykorzystania ich wyników w polityce edukacyjnej i społecznej. Trzeba zwiększać zakres i obszary monitorowania rzeczywistości edukacyjnej i społecznej, wzbogacać je o konkretne dyrektywy i zadania dla wszystkich podmiotów–współpartnerów procesów wyrównywania szans edukacyjnych.

Wiedza i mądrość wynoszone z badań powinny być przedmiotem dyskusji społecznej w szkołach i środowiskach lokalnych oraz w mass mediach, aby stwarzać odpowiedni klimat dla odważnych i realnych decyzji i działań ponad podziałami politycznymi, światopoglądowymi i środowiskowymi. Nie można fetyszycyzować zmian strukturalnych w szkolnictwie. Za iluzję można również uznać przekonanie, że edukacja sama zlikwiduje nierówności w dostępie do edukacji. Powinna ona jednak otwierać się szerzej na różne działania i podejmować nowe decyzje, które będą wymagać pracy oraz poszukiwania środków z budżetu państwa, a także ze źródeł pozabudżetowych.

Pamiętajmy o konstatacji Raportu Komisji Europejskiej *Edukacja dla Europy* (1999): *Europa wchodzi w nowy etap historii swojej edukacji, a jest to edukacja przez całe życie. [...] Wyraźne niebezpieczeństwo stanowi pobudzenie edukacyjnego elitaryzmu; uprzywilejowuje on tych, którzy są w stanie płacić* (s. 54).

Czwarty problem stanowi wpływ procesu transformacji ustrojowej oraz integracji europejskiej na wyrównywanie szans edukacyjnych. Odejście od monopolu państwowego i centralizmu w systemie polskiej edukacji oraz rozwój sektora niepublicznej edukacji rodzą wiele pozytywnych zjawisk i skutków, ale także prowadzą do nowych zróżnicowań możliwości kształcenia się młodzieży i dorosłych. Także szybki rozwój szkolnictwa wyższego niepublicznego i studiów zaocznych w szkołach państwowych zagroził jakości kształcenia i wymaga podjęcia zdecydowanych działań akredytacyjnych i certyfikacyjnych. Nie tylko w Polsce, ale także w krajach Europy Zachodniej występuje zjawisko „upośledzenia socjalnego” niektórych grup społecznych. Staje się ono w wielu krajach głównym problemem w polityce ekonomiczno-społecznej. Także globalizacja sprzyja stratyfikacji społecznej i procesom wykluczeń, przy dominacji w społeczeństwach syndromu postaw egalitarnych w zakresie edukacji i pracy ludzi. Dlatego Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN opowiedział się w „Strategii rozwoju Polski do roku 2020” za priorytetem „ofensywy edukacyjnej” i uznaniem nakładów na edukację jako nakładów na rozwój.

Perspektywy przyszłej Europy – stwierdza raport *Edukacja dla Europy* (s. 135–136) – mogą prowadzić ku trzem głównym obszarom działań: 1. pomocy w zapewnieniu gwarancji dla wszystkich młodych Europejczyków, że będą mogli się uczyć i przyswajać sobie założenia podstawowych umiejętności; 2. pomocy ułatwiającej korzystanie z reorientacji i poradnictwa w krytycznych fazach wyboru rodzaju pracy lub studiów; 3. rozwijanie eksperymentów, których celem będzie wspieranie, popularyzacja i rozpowszechnianie przedszkolnej edukacji oraz walka przeciwko społecznemu wykluczeniu.

W polskim systemie edukacji należy umacniać merytoryczną i ekspercką rolę nadzoru pedagogicznego oraz jego współdziałanie z instytucjami badań naukowych i edukacji nauczycielskiej, zarówno polskimi, jak i zagranicznymi. Mobilność kadry nauczającej i kierowniczej może być istotnym czynnikiem pozytywnych zmian w równaniu szans edukacyjnych młodzieży i dorosłych w Polsce oraz wzrostu aspiracji edukacyjnych uczących się i rodziców.

Warunkiem realizacji wielopłaszczyznowych działań w wyrównywaniu szans edukacyjnych powinien być perspektywiczny program rozwoju oświaty i szkolnictwa wyższego oraz edukacji ustawicznej do lat 2015–2020, z wyodrębnionymi jego etapami. Powinien on mieć charakter dokumentu rządowego, aprobowanego przez parlament, aby zapewnić mu stabilność, poparcie społeczne i odpowiedni sukcesywny wzrost udziału edukacji w PKB dla jej ilościowego i jakościowego rozwoju.

System polskiej edukacji – choć z oporami – ulega pozytywnym zmianom. Wymaga on mądrych korekt, ale dokonywanych bez nadmiernego pośpiechu i po pilotażowych wdrożeniach. Trzeba do nich przygotować wszystkie podmioty edukacji, rozwijać dialog i negocjacje społeczne. Świat, Europa i Polska zmieniają się. Dlatego edukacja nie może pozostawać w swoich okopach tradycji, musi zmieniać się mądrze, konsekwentnie i owocnie, integrując cele bliskie i dalekie. Tak powinna, może i wręcz musi rozwijać się polska edukacja w XXI wieku!

Pozostałe cele ujęte w *Memorandum* są również związane z rozwojem technologii informacyjnej. I tak np. cel nr 1 *Nowe, podstawowe umiejętności dla wszystkich* odwołuje się do takich umiejętności, jak np. zastosowania technologii informacyjnych, efektywne komunikowanie się w językach obcych, umiejętności interpersonalne. Wyeksponowanie umiejętności wykorzystywania metod i technik informatycznych wyraźnie koresponduje z wynikami badań nad standardami kwalifikacji zawodowych. Otóż pracodawcy w zbiorze kwalifikacji zawodowych, obejmującym: kwalifikacje ponadzawodowe, ogólnozawodowe, podstawowe dla zawodu oraz specjalistyczne (Nowacki 1999), szczególnie wyróżniają kwalifikacje ponadzawodowe, których podstawowym elementem jest wiedza i umiejętności dotyczące zastosowań technologii informacyjnych w procesie realizacji zadań zawodowych (Kwiatkowski, Symela red., 2001).

Nowoczesna technologia informacyjna sprzyja również osiągnięciu celu nr 2 *Zwiększenie inwestycji w „zasoby ludzkie”*, a precyzyjniej rzecz ujmując – nakłady inwestycyjne przeznaczone na rozwój infrastruktury umożliwiającej szeroko rozumiane kształcenie ustawiczne. W systemie szkolnym nakłady te systematycznie rosną, o tym świadczy liczba używanych w szkołach komputerów – w 1990 roku było ich 21 236 (w szkołach podstawowych i średnich), a w roku 2001 blisko dziesięciokrotnie więcej – 211 708. Wypada jednak zauważyć, iż mimo niewątpliwego postępu w tej dziedzinie, wskaźnik liczby uczniów przypadających na jeden komputer w roku 2002 wynosił: dla szkół podstawowych – 44,0, a dla średnich (łącznie z gimnazjami) – 22,6. Dane te są jeszcze mniej satysfakcjonujące, jeżeli uwzględnimy tylko komputery podłączone do Internetu. Wówczas interesujący nas wskaźnik przyjmował wartość: dla szkół podstawowych – 79,0, dla średnich (łącznie z gimnazjami) – 26,1. Dla porównania w krajach Unii Europejskiej w roku 2001 wskaźnik ten przyjmował następujące wartości: dla szkół podstawowych – 13,2 (z Internetem – 32,0), dla średnich (łącznie z gimnazjami) – 8,6 (z Internetem – 14,9). Jak widać, osiągnięcie stanu: 10 uczniów na 1 komputer (do którego zbliżają się już kraje Unii Europejskiej) będzie wymagało ponadczterokrotnego zwiększenia liczby komputerów (nawet przy uwzględnieniu uwarunkowań demograficznych). Jeżeli przyjmiemy, że znaczący odsetek funkcjonującego w szkołach sprzętu komputerowego stanowią urządzenia przestarzałe i wyeksploatowane, to wydatki inwestycyjne powinny być wielokrotnie zwiększone.

Rodzajem inwestycji w „zasoby ludzkie” są także nakłady na kształcenie, doszkalać i doskonalenie informatyczne nauczycieli. Według szacunków Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu odsetek nauczycieli znających podstawy zastosowań komputerów jest bliski 50%, a odsetek nauczycieli wykorzystujących technologie informacyjne na lekcjach nieznacznie przekracza 26%, chodzi jak poprzednio o nauczycieli szkół podstawowych i średnich (łącznie z gimnazjami). Dane te wskazują na rzeczywisty priorytet, jakim są kwalifikacje nauczycieli rozpatrywane łącznie z nakładami natury infrastrukturalnej – por. *Sektorowy Program Operacyjny. Rozwój zasobów ludzkich* (Warszawa 2002).

Kolejny cel wyróżniony w *Memorandum* – cel nr 3: *Innowacyjne metody nauczania i uczenia się* – można rozpatrywać w ścisłym powiązaniu z celem poprzednim. Ma on bowiem komponenty zarówno typu kwalifikacyjnego (przygotowanie nauczycieli do stosowania technologii informacyjnych), jak i infrastrukturalnego, ponieważ nowoczesne, innowacyjne metody nauczania i uczenia się analizuje się zwykle łącznie ze środkami dydaktycznymi (infrastruktura) ułatwiającymi, a często wręcz warunkującymi właściwe ich zastosowania (Mayor 1999). Środki te, zwane również mediami,

umożliwiają tworzenie racjonalnych strategii dydaktycznych – strategii multimedialnych (*multimedia learning, multimedia instruction, multimedia system*). Cechą konstytutywną nauczania i uczenia się multimedialnego jest wykorzystywanie różnorodnych mediów na określonej wspólnej bazie technicznej, z reguły jest to komputer z dostępem do Internetu, a wśród mediów z nim połączonych występują monitory telewizyjne, magnetowidy, głośniki, mikrofony, słuchawki, odtwarzacze płyt kompaktowych, wsparte odpowiednim oprogramowaniem (karty dźwiękowe, karty graficzne, karty wideo). Multimedia, wykorzystując możliwości technologii informacyjnych, stwarzają realną szansę, aby uczeń mógł uczyć się w sposób zindywidualizowany, aby sam decydował o treści kształcenia i sposobach prezentacji (Pachociński 1999).

Pozornie mniej istotne związki występują między technologią informacyjną a przedstawionym w *Memorandum* celem nr 4: *Wartościowanie efektów uczenia się*. Ale tylko pozornie, gdyż w społeczeństwach traktujących wykształcenie jako istotny czynnik wzrostu gospodarczego efekty uczenia się (wiedza, umiejętności – w tym kwalifikacje z zakresu technologii informacyjnej – i cechy psychofizyczne) mają swoją rangę – por. *Knowledge management in the learning society* (Paris 2000) potwierdzaną odpowiednimi dyplomami i certyfikatami. Dla pracodawców, szczególnie w sytuacji bezrobocia, dyplom instytucji posiadającej akredytację może być znaczącym kryterium przy zatrudnieniu pracownika. Z kolei dla kandydatów do pracy, osób planujących zmianę zawodu lub stanowiska pracy potwierdzenie kwalifikacji jest przepustką – warunkiem koniecznym, do rozmowy z pracodawcą lub jego przedstawicielem.

W rozważaniach nad wartościowaniem efektów kształcenia kluczowe znaczenie mają pojęcia akredytacji i certyfikacji, a także będące ich konsekwencją pojęcie uznawania wykształcenia (Wójcicka, red. 2001). Akredytacja jest potwierdzeniem, że instytucja prowadząca kształcenie formalne lub nieformalne spełnia wymagania określone jako progowe lub minimalne. Certyfikacja jest elementem procedury akredytacyjnej, ma charakter obligatoryjny i jest niezbędna do uzyskania licencji na prowadzenie działalności edukacyjnej. Jest to również procedura stosowana w odniesieniu do określania poziomu kwalifikacji osób zdobywających nowe umiejętności w procesie kształcenia nieformalnego. Uzyskanie certyfikatu z instytucji mającej akredytację jest podstawą do uznawania wykształcenia (ma to szczególne znaczenie dla rozwoju uczenia się na odległość).

Uznawanie wykształcenia na wszystkich poziomach jest niezbędne do swobodnego przepływu pracowników w obszarze Unii Europejskiej. Dlatego też w dokumentach rządowych znajdujemy propozycje działań w tym zakresie:

- zapewnienie porównywalności osiągnięć zawodowych uczniów,
- kontynuację prac nad opracowaniem zbioru krajowych standardów kwalifikacji zawodowych opartych na wymaganiach stanowisk pracy,
- opracowanie koncepcji przeprowadzania akredytacji programów szkolenia zawodowego dla rynku pracy i akredytacji placówek edukacji pozaszkolnej wdrażających te programy,
- wdrożenie systemu potwierdzania kwalifikacji zawodowych, jednolitego dla systemu szkolnego i pozaszkolnego (*Narodowy plan działań...*, 2001).

Bardziej czytelne relacje występują między technologią informacyjną, przede wszystkim bazami danych, a ostatnim już z analizowanych celów *Memorandum* – celem nr 5: *Przewartościowania w dziedzinie orientacji i poradnictwa zawodowego*. W tej dziedzinie *Memorandum* skupia się na dostępie do rzetelnych informacji o możliwościach

kształcenia w dowolnym miejscu Europy, w każdej formie organizacyjnej i na każdym etapie życia. Orientacja i poradnictwo zawodowe powinno stanowić integralny element procesu planowania i realizowania celów zawodowych. Jest to rodzaj działalności edukacyjnej towarzyszącej uczeniu się przez całe życie. Do zadań instytucji zajmujących się orientacją i poradnictwem należy: identyfikacja potrzeb edukacyjnych (np. wykonywana metodą bilansu kompetencji), dostarczanie informacji o zawodach deficytowych i nadwyżkowych – o popycie na pracę, motywowanie do podejmowania nauki, ułatwianie podejmowania decyzji.

Tytułowe przewartościowania dotyczą przede wszystkim roli jednostki – osoby odpowiedzialnej za swoją drogę zawodową. Podejmowanie decyzji zawodowych wymaga znajomości swoich mocnych i słabych stron, w miarę obiektywnej oceny własnych szans na rynku pracy, aktywnego i twórczego poszukiwania miejsca dla siebie. Przewartościowania natury instytucjonalnej wynikają z prywatyzacji usług obejmujących orientację i poradnictwo zawodowe. Z tradycyjnie funkcjonującymi instytucjami państwowymi zaczynają konkurować firmy prywatne.

Zmienia się również zasięg terytorialny orientacji i poradnictwa – z lokalnego na globalny (dzięki Internetowi). Powstają międzynarodowe bazy danych (np. EURES) i międzynarodowe programy mające na celu ułatwienie dostępu do informacji o możliwościach kształcenia oraz o poszukiwanych zawodach i specjalnościach (np. *Gateway to the European Learning Area*). Interesujące są także propozycje opracowania europejskiego formularza *curriculum vitae* oraz szereg innych bardzo oryginalnych narodowych i regionalnych rozwiązań – por. *National actions to implement Lifelong Learning in Europe* (Brussels 2001).

Nowymi narzędziami pracy w rękach rodzimych specjalistów są programy komputerowe – w sposób istotny uzupełniające filmy, teczki informacyjne, zbiory charakterystyk zawodowych, a także klasyfikacje zawodów i specjalności (por. Trzeciak, Szttykiel 1997).

Podjęta próba ukazania związków między globalnym celem edukacji, jakim jest wyrównywanie szans młodzieży, a ideą uczenia się przez całe życie i technologią informacyjną – będącą swoistym narzędziem sprzyjającym jej realizacji – byłaby dalece niepełna bez odwołania się do szerszego, społecznego tła. Jest ono w sposób syntetyczny zarysowane w drugim z przywołanych wcześniej dokumentów – w *Raporcie o rozwoju społecznym. Polska 2001* (Warszawa 2001). Dla naszych analiz istotny jest jego podtytuł: *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*.

W części dotyczącej przemian społecznych i gospodarczych autorzy *Raportu* charakteryzują obywateli globalnego społeczeństwa informacyjnego, zwracają uwagę na ich wysokie kwalifikacje merytoryczne, umiejętność posługiwania się komputerem, przedsiębiorczość i kreatywność. Ten układ kwalifikacji można oczywiście rozbudowywać, szczególnie w zakresie cech osobowości, ale jest to niewątpliwie rdzeń opisujący tzw. kwalifikacje kluczowe. Należą do nich kwalifikacje informatyczne, czyli zgodnie z naszą tezą umiejętności posługiwania się technologią informacyjną, które umożliwiają przełamywanie barier dostępu do edukacji, a w efekcie sprzyjają procesowi wyrównywania szans edukacyjnych.

Na wyrównywanie szans w pierwszym rządzie liczy młodzież, która dzięki takim programom, jak *Pracownia internetowa w każdym gimnazjum* czy też *Pracownia internetowa w każdej szkole*, ma możliwość korzystania z praktycznie nieograniczonych zbiorów danych funkcjonujących w sieci internetowej. Ale chodzi tu nie tylko o jed-

nostronny przekaz informacji z bazy do użytkownika, ale również o wymianę informacji między użytkownikami, w tym między użytkownikami–uczniami a instytucjami oświatowymi tworzącymi sieć edukacji na odległość.

Obok młodzieży, a w zasadzie równoległe z tą grupą użytkowników, procesem wyrównywania szans edukacyjnych coraz częściej są zainteresowane osoby dorosłe. Wracamy w ten sposób do idei uczenia się przez całe życie i działań ją wspierających. Można do nich zaliczyć krajowe i ogólnoeuropejskie projekty badawcze mające na celu włączenie kształcenia drogą elektroniczną do systemu edukacji, a, co za tym idzie, uznawanie kwalifikacji zdobytych dzięki zdalnym, interaktywnym metodom nauczania–uczenia się.

Projekty krajowe koncentrują się na wyposażeniu szkolnych pracowni internetowych oraz na przygotowaniu nauczycieli do efektywnego stosowania technologii informacyjnej. W projektach ogólnoeuropejskich (*e-Learning Action Plan*) wśród celów wymienia się:

- modyfikacje infrastrukturalne: wyposażenie szkół w szybkie łącza internetowe, tworzenie sieci łączącej szkołę, uczelnię, instytuty badawcze,
- zmiany organizacji procesu kształcenia: powołanie otwartych, dostępnych dla wszystkich centrów edukacyjnych, rozwój kształcenia modułowego,
- popularyzację wiedzy: tworzenie portali edukacyjnych, ułatwianie dostępu do edukacyjnych baz danych.

Wprowadzenie w życie tych projektów doprowadzi w niedalekiej już przyszłości do tworzenia wirtualnych instytucji oświatowych i zintegrowanych sieci umożliwiających wyrównywanie szans edukacyjnych, bez względu na wiek, wykształcenie, stan zdrowia i miejsce zamieszkania. Jest to wizja *globalnej wioski edukacyjnej* – wizja całkowicie realna z technologicznego punktu widzenia (Kwiatkowski 2002b). Od wszystkich zainteresowanych rozwojem edukacji zależy, czy będzie wypełniona treścią zwiążającą szanse na sukces dydaktyczny i wychowawczy, na znalezienie przez uczestników nowych form kształtowania swojego miejsca w życiu zawodowym.

LITERATURA

- Kwiatkowski S.M., Symela K. (red.) [2001] *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*, Warszawa
- Kwiatkowski S.M. [2002a] *Uczenie się przez całe życie – memorandum Komisji Europejskiej*, „Edukacja”, nr 1
- Kwiatkowski S.M. [2002b] *Technologia informacyjna w procesie globalizacji edukacji*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.) *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, Toruń
- Mayor F. [1999] *Un monde nouveau*, Paris
- Narodowy plan działań na rzecz zatrudnienia na rok 2002. Projekt*, [2001] Warszawa
- Nowacki T. [1999] *Zawodoznawstwo*, Radom
- Pachociński R. [1999] *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa
- Trzeciak W., Szykiel J.Z. [1997] *Raport na temat stanu poradnictwa i informacji zawodowej w Polsce*, Warszawa
- Wójcicka M. (red.) [2001] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa

Rafał Piwowarski

Teoretyczne i praktyczne wyznaczniki dostępu do edukacji

Usytuowanie pojęć. Dostęp do edukacji to łatwość, możliwość uczestniczenia dzieci, młodzieży, dorosłych w formalnym i nieformalnym nauczaniu, opiece, wychowaniu w różnych instytucjach edukacyjnych, na różnych szczeblach systemu oświatowego. Dostęp do edukacji placówek edukacyjnych możemy porównać ze stopniem otwarcia przedszkoli, szkół, szczebli kształcenia. Możemy mieć do czynienia z pełną otwartością, dostępnością lub dostępnością ograniczoną, w pierwszym przypadku będą przyjmowani wszyscy kandydaci (tak było np. w Rosji Sowieckiej do 1923 roku, gdzie warunkiem przyjęcia na uczelnię wyższą było jedynie ukończenie 16 lat). W drugim przypadku możemy mieć rozwinięty system selekcji poprzez egzaminy (kryteria formalne) oraz oddziaływanie kompleksu czynników społeczno-ekonomicznych.

Dostęp do... lub dostępność placówek edukacyjnych jest pojęciem, które ściśle wiąże się z egalitaryzmem lub nierównościami oświatowymi oraz z polityką edukacyjną państwa (mniej lub bardziej aktywną, uwarunkowaną różnymi czynnikami). Pojęcie równości raz bywa odnoszone do równości szans, innym razem do równości warunków czy też równości osiągnięć szkolnych. Najłatwiej spośród tych trzech rodzajów równości zapewnić jednakowe (równe) warunki kształcenia, jednakowo dobrze wyposażony materiałnie i kadrowo placówki oświatowe (jest to trudne, ale nie jest to niemożliwe). Obiecywanie równych osiągnięć i szans jest co najwyżej szlachetną utopią, a częściej raczej oszustwem. Podobnie możemy interpretować pojęcie dostępności, która także nie będzie równa dla wszystkich, zwłaszcza w zróżnicowanych środowiskach społecznych (w tym szkolnych), naturalnych (geograficznych). Powszechnie wiadomo, iż miejsce urodzenia, zamieszkania i wychowania może działać jako ułatwienie, ale też jako bariera dostępności szkolnej, szans edukacyjnych i życiowych.

Wracając do polityki edukacyjnej, można stwierdzić, iż większość rządów, partii politycznych, organizacji międzynarodowych dążących do równości i sprawiedliwości społecznej, traktuje oświatę jako jedno z ważniejszych narzędzi wdrażania tejże równości i sprawiedliwości, ma szczerą intencję, chęci, a także niezbędne środki, aby równość w edukacji i szerzej w społeczeństwie realizować. To przede wszystkim przed rządami, polityką oświatową stoją cztery główne obszary – zadania:

- zabezpieczenia, dostarczenia odpowiednich instytucji świadczących usługi edukacyjne, przede wszystkim w dwóch aspektach: jakości kształcenia i drożności szkolnictwa;
- stworzenia odpowiednich warunków, kryteriów dostępu do edukacji (także wyrównywania szans w dostępie do oświaty);
- zbliżenia stopnia wykorzystania oświaty oferowanej przez państwo, instytucje, osoby prywatne przez członków społeczeństwa, grup społecznych, a nawet przez członków rodziny (jednakowy dostęp dla chłopców i dziewczynek, preferowanie chłopców w niektórych krajach, typach szkół itp.);
- określenia osiągnięć edukacyjnych systemu szkolnego z punktu widzenia polityki edukacyjnej, rozpostartych między „równością” dla wszystkich i „doskonałością” tylko dla niektórych.

W takim ujęciu dostęp do edukacji jest nie tylko fragmentem polityki oświatowej, ale również jest pojęciem węższym niż równość/nierówność, sprawiedliwość (oświatowa, społeczna). Warto także przytoczyć bardziej ekonomiczny punkt widzenia, według którego zapewnienie usług edukacyjnych i dostęp do edukacji to podażowa strona dóbr oświatowych, a wykorzystanie oświaty przez społeczeństwo, uczestnictwo w edukacji to popyt. Napięcia między podażą i popytem powodują nierówności (tu: edukacyjne). Na tej podstawie możemy stwierdzić, iż różny dostęp do „dóbr” edukacyjnych może być przyczyną nierówności oświatowych.

Dostęp do niektórych placówek oświatowych. Mówiąc o dostępie, często dodajemy „równy” (dostęp) do: przedszkola, szkoły, zawodu, kariery, zarobków czy nawet, jak to niektórzy formułują, „do dalszego życia”. W tym sensie dostęp do edukacji, „edukacja dla wszystkich” jawi się jako warunek postępu, godziwego, lepszego życia. Jeśli ten dostęp nie jest równy – mówimy o nierównościach i barierach oświatowych. Można wyróżnić bariery naturalne (geograficzne) i ekonomiczne oraz selekcje na progach edukacyjnych. Najbardziej naturalnym czynnikiem różnicującym dostępność oświaty – jest dostęp w sensie geograficznym. Bariery może być nadmierna odległość między miejscem zamieszkania a szkołą, przeszkody naturalne (rzeki, góry, bagna itp.), złe warunki pogodowe w określonych porach roku. Bariery dostępności mają też charakter ekonomiczny. Są nimi opłaty za opiekę, kształcenie w przedszkolu, szkole – ich zlikwidowanie powoduje wzrost liczby korzystających, uczniów, studentów. Podobny charakter mają opłaty związane z zakwaterowaniem, wyżywieniem (internat, bursa, stołówka), przez niektórych taktowane jako wyraźne bariery dostępności szkolnictwa średniego.

Wreszcie na przejściu z niższego szczebla kształcenia na wyższy (ze szkoły podstawowej do średniej, ze średniej do wyższej) ograniczenie dostępności stanowi może selekcja. Może ona być oparta na bardzo ostrych kryteriach i obowiązywać wszystkich bez „żadnej taryfy ulgowej” lub dany szczebel szkolnictwa może być dostępny, otwarty dla wszystkich (ale wszystkich rozumianych jako spełniających przynajmniej podstawowe warunki formalne, takie jak: wiek, płeć, świadectwo ukończenia odpowiedniej klasy, szkoły, świadectwo zdrowia itp.).

Władze mogą stosować te same kryteria dostępu dla wszystkich chętnych lub kompensować jednostki, grupy społeczne, środowiska zaniedbane pod względem kulturowym, językowym, społecznym, pedagogicznym itp. W warunkach polskich mogą to być niektóre środowiska wiejskie, patologiczne, gdzie na ogół pochodzenie rodzinne, środowisko lokalne sprzężone są z gorszymi wynikami nauczania. W niektórych krajach próbuje się z różnym skutkiem chronić, zwiększać szanse dostępności oświaty grup nieuprzywilejowanych społecznie, czy mniejszości etnicznych kulturowych. Podnoszą się także głosy, iż zwłaszcza nieskuteczność takich działań „ochronnych” powoduje dyskryminowanie uczniów z uprzywilejowanych środowisk (w warunkach ograniczonej rekrutacji do szkoły i określonej kwotowo „puli” miejsc przeznaczonych dla kandydatów ze środowisk zaniedbanych). Konsekwencją traktowania statusu społecznego jako decydującego kryterium dostępu (a nie wyniku egzaminu) jest spadek jakości kształcenia i jakości absolwenta.

W Polsce stosowane były różne środki mające przyczynić się do większej dostępności przedszkoli (np. dla dzieci wychowanych przez samotne matki, samotnych ojców), szkół wyższych (tzw. dodatkowe punkty dla kandydatów z rodzin chłopskich, robotniczych) czy też stosowane rzadziej i mniej formalnie preferencje dla dzieci z rodzin naukowych.

Dostęp do szkolnictwa średniego i wyższego wykazuje często cechy podobne – jednak znacznie wyraźniej problematyka dostępności występuje w odniesieniu do szkół wyższych i to jest powodem, dla którego w tej części tekstu skoncentruję się na dostępie do szkolnictwa wyższego.

Można wyróżnić dwie grupy czynników decydujące o dostępie do szkół wyższych: kryteria, warunki wstępu do szkoły wyższej, czynniki socjo-ekonomiczne. W pierwszej mamy najczęściej do czynienia z następującymi kryteriami wstępu: ukończenie szkoły średniej, ukończenie szkoły średniej plus egzamin maturalny, egzaminy wstępne, kombinacja egzaminów wstępnych, rozmów kwalifikacyjnych i świadectw (egzaminu maturalnego) ukończenia szkoły średniej. W niektórych krajach (Francja), część uczelni stosuje tzw. selekcyjny pierwszy (czasem nawet drugi) rok studiów. Oprócz kryteriów wstępu stosowane są także kryteria ukończenia studiów – na przykład selekcyjne egzaminy i procedury kończące studia w niektórych uczelniach niemieckich. W drugiej grupie czynników możemy wymienić: sytuację finansową rodziny, status społeczno-zawodowy rodziców, wartości preferowane przez rodziców, aspiracje. Te czynniki przejawiają się już w przygotowaniu do studiów we „właściwej” szkole średniej, posiadaniu i przeznaczaniu środków finansowych na kształcenie oraz kształtowaniu się aspiracji edukacyjnych i zawodowych związanych ze szkołą wyższą. Ci, którzy tych warunków nie spełniają, są eliminowani lub dostęp mają bardzo utrudniony. Podobnie dotyczy to młodzieży z mniejszości kulturowych, językowych.

W związku z różną dostępnością, otwartością szkół (przede wszystkim szkół wyższych) możemy wyróżnić trzy typy kształcenia: kształcenie masowe, elitarne, uniwersalne. W zależności od typu kształcenia będziemy mieć do czynienia z różnymi mechanizmami dostępu do szkoły, z różną selekcją kandydatów.

W kształceniu masowym przeważa dostęp otwarty, co nie znaczy, że jest niekontrolowany. Charakteryzuje się dużą liczbą przyjętych, a podnoszenie wymagań, selekcja pojawia się w trakcie studiów. Czasami przypomina on bardziej w sposobie kształcenia szkołę średnią, pomimo że nie jest z nią związany (w sensie uzgadniania programów, wymagań). Najczęściej w tym systemie prowadzona jest duża liczba kursów wstępnych, nauczanie „metodologii studiowania”, a także specjalne programy dla biedniejszych kandydatów, dla mniejszości narodowych, rzadziej dla kobiet. W szkołach o otwartym dostępie kadra jest na ogół bardziej niezależna niż w szkołach stosujących surowe kryteria przyjęcia.

W kształceniu elitarnym na ogół występuje dostęp ograniczony. Jest to tradycyjny system rekrutacji oparty na trudnych egzaminach wstępnych (czasem także na trudnych rozmowach kwalifikacyjnych). Przyjętym kandydatom na ogół nie oferuje żadnych ułatwień, instrukcji na początku studiów (podjęcie nauki łączy się także z samodzielnością). System ograniczonego dostępu jest na ogół związany z określonymi typami szkół średnich (na przykład w Polsce wymagania egzaminów wstępnych są powiązane raczej z programami liceum ogólnokształcącego).

W kształceniu uniwersalnym można wyróżnić elementy dostępu otwartego, jak również ograniczonego. Ponadto stosowane są na mniejszą skalę jeszcze inne rozwiązania dotyczące dostępności szkolnictwa wyższego. W Tanzanii i na Kubie promovano tych, którzy już poznali pracę, mogli wykazać się praktyką zawodową. Dla „nietradycyjnych” studentów w wielu krajach drugą szansą kształcenia były i są tzw. uniwersytety otwarte.

Trzeba podkreślić, iż od co najmniej ostatnich 20–30 lat występują symptomy świadczące, że dostęp do szkół wyższych (a także średnich szkół maturalnych) posze-

rza się. Liberalizacja wymagań dostępności w niektórych krajach polega na przyjmowaniu maturzystów bez egzaminów wstępnych, zwiększa się odsetek młodzieży z niższych warstw społecznych (większa demokratyzacja). Eskalacja popytu na kształcenie wyższe spowodowała, iż wiele budżetów państwowych nie może sprostać rosnącym potrzebom. Następują „cięcia” wydatków na kształcenie, ponieważ nie mogły one wzrastać proporcjonalnie do rosnącej liczby studentów. Wprowadzanie częściowych opłat, powstawanie szkół płatnych – paradoksalnie w wielu przypadkach przyczynia się do większej dostępności szkolnictwa wyższego.

W krajach najbiedniejszych, słabo rozwiniętych na dostępność oświaty wpływ ma jeszcze jeden czynnik, a mianowicie sytuacja demograficzna. Duża liczba dzieci, młodzieży implikuje ogromne i tylko w niewielkim stopniu zaspokajane potrzeby edukacyjne. W krajach, gdzie zaledwie co trzecie czy czwarte dziecko ma szansę uczyć się w szkole elementarnej, środkiem zwiększającym dostęp do świata kultury jest edukacja nieformalna (w postaci kursów, odczytów, animacji kulturowej itp.).

Dostępność oświaty w świetle niektórych wskaźników. O dostępności poszczególnych szczebli kształcenia (w przypadku przedszkola: opieki i wychowania) mogą świadczyć niektóre wskaźniki. Najczęściej stosowanym jest wskaźnik skolaryzacji dla danego typu szkoły. Informuje on o tym, jaki procent grupy wiekowej przypisanej do określonej szkoły do niej uczęszcza. Stosuje się dwa podstawowe wskaźniki:

$$\text{wskaźnik skolaryzacji netto} = \frac{\text{liczba uczniów w wieku danej szkoły}}{\text{liczba dzieci w wieku danej szkoły}} \times 100\%$$

W przypadku szkoły podstawowej, byłaby to liczba uczniów w wieku 7–12 lat podzielona przez liczbę dzieci w wieku 7–12 lat.

$$\text{wskaźnik skolaryzacji brutto} = \frac{\text{liczba uczniów danej szkoły}}{\text{liczba dzieci w wieku danej szkoły}} \times 100\%$$

W tym przypadku byłaby to liczba uczniów uczęszczających (a więc także mających mniej niż 7 lat i starszych niż 12 lat) podzielona przez liczbę dzieci w wieku 7–12 lat.

Współczynniki skolaryzacji, uczestnictwa są miarą powszechności kształcenia.

Upowszechnienie wychowania przedszkolnego jest bardzo zróżnicowane. Są kraje (Belgia, Francja), w których do placówek przedszkolnych uczęszcza przeszło 90% dzieci w wieku wychowania i opieki przedszkolnej, i takie, w których wychowanie przedszkolne prawie nie istnieje. W Polsce w roku szkolnym 2001/2002 do przedszkoli i oddziałów przedszkolnych uczęszczało około 52% dzieci w wieku 3–6 lat (w miastach około 65%, na wsi 35%).

O dostępności oświaty w sposób pośredni świadczą także wskaźniki stosowane przez agendę ONZ ds. rozwoju (UNDP). Jednym z nich jest zbiorczy wskaźnik informujący o łącznym stopniu upowszechnienia szkoły podstawowej, średniej i wyższej (tzw. trzeci poziom obejmujący szkoły policealne, wyższe zawodowe, wyższe magisterskie). Nie jest on może zbyt dokładny, ale niezłe orientuje o zróżnicowaniu świata pod względem dostępności edukacji. W niektórych krajach przekracza 100% (Australia, Belgia, kraje skandynawskie) branych pod uwagę grup wiekowych (w ujęciu brutto), zaś na przeciwnym biegunie – w niektórych krajach afrykańskich sięga zaledwie kilkun-

stu procent (Niger, Burundi). W tym zagregowanym wskaźniku Polska miała przypisane w 1999 r. 84% kształcących się łącznie na trzech poziomach. Najwyższe wskaźniki alfabetyzacji dorosłych (odsetek dorosłych umiejących czytać i pisać) odnotowano na Łotwie, w Polsce (99,8 i 99,7%), najniższy w Nigrze (15,3%).

Tabela 1. Współczynniki skolaryzacji w Polsce według typów szkół, grup wiekowych i płci w roku szkolnym 2001/02

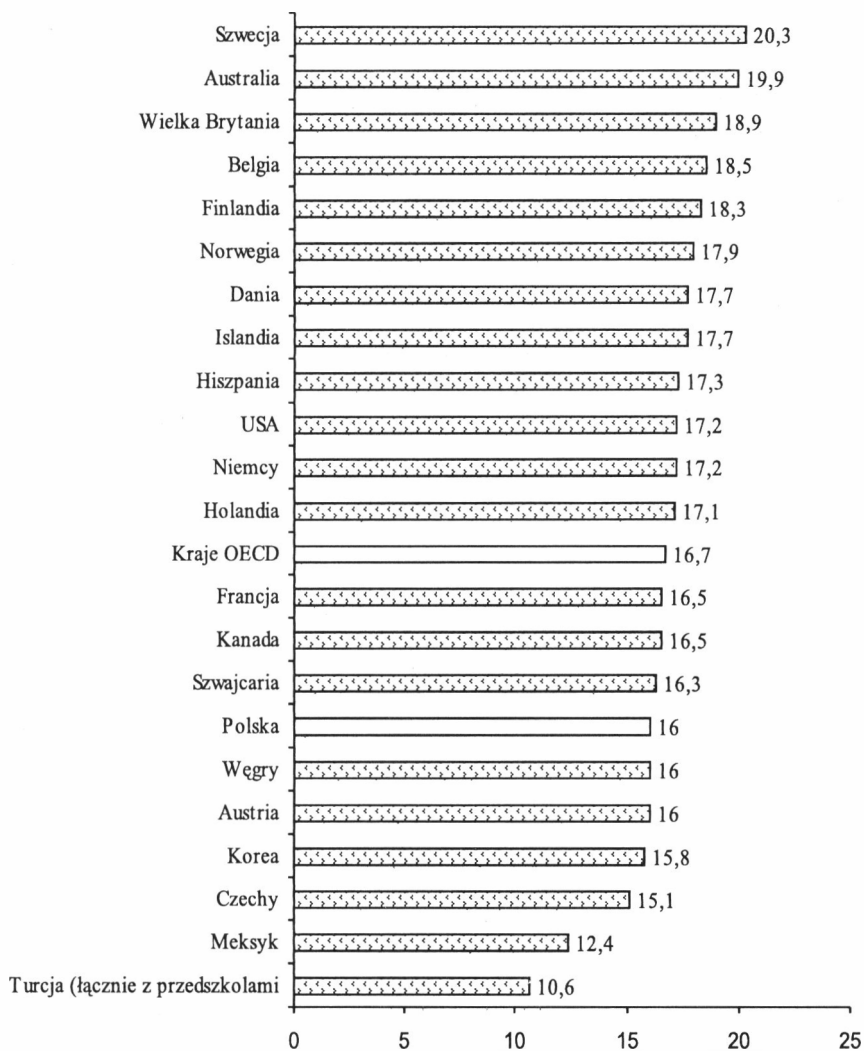
| Szkolnictwo | Grupa wiekowa | Ogółem | Mężczyźni | Kobiety |
|-------------|---------------|--------|-----------|---------|
| | | w % | | |
| netto | | | | |
| podstawowe | 7–12 | 98,9 | 98,9 | 99,0 |
| gimnazjalne | 13–15 | 94,3 | 93,5 | 95,1 |
| zasadnicze | 16–17 | 21,7 | 27,8 | 15,2 |
| średnie: | | | | |
| ogólnokszt. | 16–18 | 36,1 | 27,1 | 45,5 |
| zawodowe | 16–18 | 33,3 | 34,6 | 31,9 |
| policealne | 19–21 | 6,8 | 5,2 | 8,4 |
| brutto | | | | |
| podstawowe | 7–12 | 100,6 | 101,0 | 100,2 |
| gimnazjalne | 13–15 | 98,4 | 99,0 | 97,7 |
| zasadnicze | 16–17 | 27,1 | 35,1 | 18,7 |
| średnie: | | | | |
| ogólnokszt. | 16–18 | 42,4 | 33,4 | 51,7 |
| zawodowe | 16–18 | 48,2 | 54,4 | 41,6 |
| policealne | 19–21 | 10,6 | 7,9 | 13,5 |

Źródło: Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2001/2002. Warszawa GUS, 2002, s. XXIX i XXX

Wiele mówiącym wskaźnikiem o powszechności kształcenia (a więc także o dostępności), zwłaszcza w perspektywie dziecka wstępującego do szkoły, jest wskaźnik stosowany przez Organizację ds. Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD).

Wskaźniki takie obliczono także dla niektórych krajów nie będących członkami OECD: Tajlandia 18,1 lat, Izrael 15,4. Urugwaj 15,2, Brazylia 14,9, Rosja 12,2, Zimbabwe 9,9, Indonezja 9,7 (w 2000 roku).

Przytoczone wartości minimalne (poniżej 10 lat nauki – Zimbabwe, Indonezja) dotyczą tylko wybranej grupy krajów. Brak wiarygodnych informacji uniemożliwia obliczenie takich wskaźników dla najbiedniejszych krajów afrykańskich, z dużym prawdopodobieństwem można jednak stwierdzić, iż ze względu na powiększający się tam odsetek dzieci nie objętych żadną nauką – wskaźniki takie nie przekraczałyby 5 lat.



Rys. 1. Spodziewane lata nauki dla dzieci, które ukończyły 5 lat (wybrane kraje OECD w 1999 roku)

Źródło: *Education at a Glance. OECD Indicators*, Paris 2001. Za: R. Piwowarski, *Szanse edukacyjne dziecka we współczesnym świecie*, [w:] *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Warszawa-Białystok 2003

LITERATURA

- Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Piwowarski R. [2000] *Wskaźniki edukacyjne Polska 2000*, Warszawa
- Burn B.B. [1988] *Higher Education: Access*. [In:] *The International Encyclopaedia of Education. Research and Studies* (ed.) by T. Husen, N.T. Postlethwaite, Oxford, New York
- Dostęp do edukacji. Raport o rozwoju społecznym Polska 98* [1998] Warszawa
- Education at a Glance, OECD Indicators* [2001] Paris
- Human Development Report 2001* [2001] New York, Oxford
- Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2001/2002* [2002] Warszawa
- Piwowarski R. [1992] *Sieć szkolna a dostępność kształcenia*, Warszawa
- Piwowarski R. [1994] *Międzynarodowe wskaźniki oświatowe – możliwości zastosowania w badaniach nad polskim systemem edukacji*, „Edukacja”, nr 3
- Piwowarski R. [2003] *Szanse edukacyjne dziecka we współczesnym świecie*, [w:] R. Piwowarski (red.) *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, Warszawa–Białystok

Janusz Gęsicki

Efektywność wyrównawczej funkcji gimnazjum w świetle egzaminów zewnętrznych

Punktem wyjścia niech będzie deklaracja autorów reformy oświaty rozpoczętej w 1999 roku, którzy wśród trzech celów proponowanej zmiany na drugim miejscu deklarują wyrównywanie szans edukacyjnych. Cel ten miał być realizowany przede wszystkim w nowym typie szkoły – w gimnazjum.

W projekcie reformy czytamy, że *sieć gimnazjów gminnych, a więc szkół o lepszym wyposażeniu i wyższej kwalifikowanej kadrze nauczycielskiej, powinna również sprzyjać podnoszeniu poziomu cywilizacyjnego środowisk wiejskich i zapewniać młodzieży szerszy dostęp do liceów* (*Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 10).

Rozwinięcie tej koncepcji znajdujemy w dziewiątym zeszycie *Biblioteczki Reformy* (Warszawa 1998, s. 8):

Dużą rolę przywiązuje się do gimnazjum jako szkoły wyrównującej szanse młodzieży przychodzącej ze szkół mniejszych, słabszych w swej obsadzie kadrowej i zaopatrzeniu w pomoce naukowe. Zmiana środowiska szkolnego, która nastąpi już po klasie szóstej, może niejednokrotnie w odpowiednim momencie życia wprowadzić dziecko zdolne w świat, w którym nauka jest wartością wysoko cenioną. Dziecko słabsze lub zaniedbane środowiskowo powinno otrzymać szybką pomoc w uzupełnieniu wiedzy i umiejętności. Klasa pierwsza gimnazjum zadecyduje więc o powodzeniu w nauce i przyszłości edukacyjnej licznej rzeszy młodzieży. Duży wysiłek nauczycieli powinien być w tej klasie skierowany na prowadzenie zajęć wyrównawczych.

Jak z tego wynika, w koncepcji reformy główną funkcję egalitaryzacyjną miało spełniać gimnazjum.

Warto więc przyjrzeć się, jak z realizacji tej funkcji wywiązuje się ten typ szkoły. Dobrą okazją do tego są wyniki pierwszych egzaminów zewnętrznych przeprowadzonych wśród uczniów kończących gimnazja w 2002 roku. Przypomnijmy zatem, czemu ma służyć system sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych przeprowadzanych po każdym etapie kształcenia.

Ma przede wszystkim zapewnić lepszą jakość edukacji, ułatwić porównywalność świadectw szkolnych (w naszym kraju, jak również w innych), a także pozwolić na zdiagnozowanie osiągnięć edukacyjnych i braków uczniów, ułatwić ocenę oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli w poszczególnych szkołach. Poza tym da szkołom potwierdzenie (lub nie) słuszności wybranej przez nie drogi kształcenia. Uzyskamy również zwrotne informacje o jakości stosowanych programów zajęć szkolnych (*Reforma...*, s. 50).

Wyniki sprawdzianów i egzaminów są więc wystandaryzowaną miarą efektów pracy szkół. Przy pewnych założeniach mogą być również miarą stopnia realizacji zadań związanych z wyrównywaniem szans edukacyjnych w gimnazjum. W tym zakresie można postawić co najmniej dwie hipotezy.

Pierwsza dotyczy porównania wyników sprawdzianu po szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu gimnazjalnego. Jeżeli gimnazjum spełniłoby funkcję wyrównującą, to rejon o najniższych wynikach po szkole podstawowej nie powinny pokrywać się z rejonami o najniższych wynikach uzyskanych na egzaminie gimnazjalnym. Wynik egzaminu gimnazjalnego nie powinien zależeć od tego, z jakiej szkoły podstawowej uczeń

przyszedeł. Co więcej, rozpiętość wyników sprawdzianu po szóstej klasie w poszczególnych regionach powinna na egzaminie gimnazjalnym ulec spłaszczeniu.

Druga hipoteza dotyczy środowiska, w jakich działają gimnazja. Gdyby spełniały one funkcję egalitaryzującą, to poziom uzyskanych rezultatów nie powinien pokrywać się z poziomem zamożności poszczególnych regionów kraju. Przy czym w obrazowaniu poziomu zamożności warto się skupić na wskaźnikach pokazujących zakres ubóstwa. W swoich analizach zastosowałem miary dotyczące stopy bezrobocia oraz liczby osób korzystających z materialnej pomocy społecznej na 10 tys. ludności. Za region zaś przyjąłem województwo.

Spróbujmy teraz zweryfikować te hipotezy.

Jeżeli chodzi o sprawdzian po szkole podstawowej, to najslabsze wyniki uzyskali uczniowie z województw: zachodniopomorskiego, lubuskiego i warmińsko-mazurskiego. Obrazuje to tabela 1. Podobnie w układzie wojewódzkim rozkładają się najslabsze wyniki uzyskane na egzaminie gimnazjalnym (tab. 2 i 3). Można więc powiedzieć, że tam gdzie szkoły podstawowe dostarczyły do gimnazjów słabszych niż gdzie indziej absolwentów, tam również słabsi byli absolwenci gimnazjów. Co więcej, najniższy średni wynik po szkole podstawowej (27,9 woj. zachodniopomorskie i lubuskie) był o 5,42% niższy od średniej krajowej (29,5) i o 8,82% niższy od najwyższej średniej

Tabela 1. Wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej

| Województwo | Wynik ogółem | | Czytanie | Pisanie | Rożu mowanie | Korzystanie z informacji | Wykorzystywanie wiedzy w praktyce |
|---------------------------|--------------|-----|-----------|-----------|--------------|--------------------------|-----------------------------------|
| maksymalna liczba punktów | 40 | | 10 | 12 | 8 | 2 | 8 |
| dolnośląskie | 29,9 | 75% | 78% | 82% | 74% | 85% | 58% |
| kujawsko-pomorskie | 29,2 | 73% | 78% | 79% | 73% | 84% | 56% |
| lubelskie | 29,5 | 74% | 80% | 78% | 73% | 86% | 57% |
| lubuskie | 27,9 | 70% | 76% | 75% | 68% | 83% | 53% |
| łódzkie | 29,7 | 74% | 81% | 76% | 76% | 88% | 59% |
| małopolskie | 30,4 | 76% | 81% | 80% | 77% | 86% | 60% |
| mazowieckie | 30,6 | 76% | 82% | 82% | 76% | 87% | 60% |
| opolskie | 29,8 | 74% | 78% | 81% | 74% | 83% | 57% |
| podkarpackie | 29,6 | 74% | 79% | 79% | 74% | 85% | 58% |
| podlaskie | 30,2 | 76% | 81% | 80% | 75% | 88% | 60% |
| pomorskie | 29,1 | 73% | 78% | 77% | 73% | 83% | 57% |
| śląskie | 29,2 | 73% | 79% | 79% | 73% | 84% | 55% |
| świętokrzyskie | 29,5 | 74% | 81% | 74% | 76% | 87% | 59% |
| warmińsko-mazurskie | 28,5 | 71% | 77% | 77% | 70% | 85% | 54% |
| wielkopolskie | 28,7 | 72% | 77% | 77% | 71% | 84% | 55% |
| zachodniopomorskie | 27,9 | 70% | 76% | 74% | 68% | 83% | 54% |
| kraj | 29,5 | 74% | 79% | 78% | 73% | 85% | 57% |

Źródło: Raport z wyników sprawdzianu po szkole podstawowej 2002. Centralna Komisja Egzaminacyjna, s. 17 (www.cke.edu.pl)

Tabela 2. Średnie wyniki z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego

| Województwo | średni wynik ogółem | | czytanie i odbiór tekstów kultury | tworzenie własnego tekstu |
|---------------------------|------------------------|-----|--------------------------------------|------------------------------|
| maksymalna liczba punktów | 50 | | 25 | 25 |
| dolnośląskie | 30,8 | 62% | 70% | 53% |
| kujawsko-pomorskie | 28,6 | 57% | 67% | 47% |
| lubelskie | 30,0 | 60% | 71% | 49% |
| lubuskie | 28,9 | 58% | 68% | 47% |
| łódzkie | 30,1 | 60% | 72% | 49% |
| małopolskie | 31,6 | 63% | 72% | 54% |
| mazowieckie | 30,9 | 62% | 72% | 51% |
| opolskie | 29,7 | 59% | 68% | 51% |
| podkarpackie | 29,8 | 60% | 70% | 49% |
| podlaskie | 30,0 | 60% | 70% | 50% |
| pomorskie | 29,7 | 59% | 69% | 50% |
| śląskie | 31,0 | 62% | 70% | 54% |
| świętokrzyskie | 30,3 | 61% | 73% | 49% |
| warmińsko-mazurskie | 27,9 | 56% | 67% | 45% |
| wielkopolskie | 29,9 | 60% | 69% | 51% |
| zachodniopomorskie | 29,5 | 59% | 69% | 49% |

Źródło: Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie. Egzamin gimnazjalny 2002. Wyniki krajowe, s. 18 (www.cke.edu.pl)

(30,6 woj. mazowieckie). Dystanse te wyraźnie wzrosły w przypadku egzaminu gimnazjalnego. Najniższa średnia w części humanistycznej (27,9 woj. warmińsko-mazurskie) była o 7,62% niższa od średniej krajowej i o 11,71% niższa od najwyższej średniej (31,6 woj. małopolskie). Jeszcze bardziej dystans ten wzrósł w odniesieniu do części matematyczno-przyrodniczej, gdzie najniższa średnia (25,2 woj. lubuskie) była o 10,64% niższa od średniej krajowej i o 18,45% od najwyższej średniej (30,9 woj. świętokrzyskie). Można więc powiedzieć, że dystans między regionami o wysokiej i niskiej efektywności szkoły podstawowej powiększa się na poziomie szkoły gimnazjalnej. Z tego punktu widzenia gimnazjum nie wypełnia zatem założonej funkcji wyrównawczej.

Przejdźmy teraz do weryfikacji drugiej hipotezy, polegającej na porównaniu wyników egzaminu gimnazjalnego w poszczególnych województwach z zakresem występowania w tych województwach środowisk defaworyzowanych społecznie. Wskaźniki obrazujące zakres ubóstwa zawiera tabela 4.

Najwyższą stopę bezrobocia w 2000 roku notowaliśmy w województwach: warmińsko-mazurskim, lubuskim i zachodniopomorskim. Identycznie rzecz się przedstawia jeżeli chodzi o klientelę pomocy społecznej. Można więc powiedzieć, że najślabsze wyniki egzaminów gimnazjalnych zanotowaliśmy w regionach o najwyższym nasileniu ubóstwa. Gimnazjum nie niweluje więc nierówności wynikających ze słabości środowiska społecznego uczniów. Czy jednak nie zmniejsza dystansów społecznych? Na to pytanie generalnie można odpowiedzieć, że dystanse międzyregionalne w zakresie

wyników sprawdzianu i egzaminu są zdecydowanie mniejsze niż różnice w zasięgu sfery ubóstwa. Stopa bezrobocia w województwie najbardziej dotkniętym tym zjawiskiem (warmińsko-mazurskie 25,8) jest aż o 70,8% wyższa niż średnia krajowa i o 138,8% wyższa od stopy w województwie o najniższym poziomie bezrobocia (mazowieckie – 10,8). Najwięcej klienteli opieki społecznej jest w województwie lubuskim i jest ich tam więcej o 49,8% niż wynosi średnia krajowa oraz o 104,6% niż w województwie śląskim, gdzie notujemy najniższy wskaźnik. Międzyregionalna rozpiętość zróżnicowań edukacyjnych jest więc zdecydowanie mniejsza niż zróżnicowań społecznych. Niemniej gimnazjum tych zróżnicowań nie niweluje, a nawet je powiększa. Można więc zasadnie powiedzieć, że nie spełnia swojej założonej funkcji egalitaryzacyjnej.

Tabela 3. Średnie wyniki z części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego

| województwo | średni wynik ogółem | | umiejętne stosowanie terminów, pojęć i procedur z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych niezbędnych w praktyce życiowej i dalszym kształceniu | wyszukiwanie i stosowanie informacji | wskazywanie i opisywanie faktów, związków i zależności w szczególności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, przestrzennych i czasowych | stosowanie zintegrowanej wiedzy i umiejętności do rozwiązywania problemów |
|---------------------------|---------------------|-----|---|--------------------------------------|---|---|
| maksymalna liczba punktów | 50 | | 15 | 15 | 10 | 10 |
| dolnośląskie | 27,6 | 55% | 62% | 66% | 53% | 31% |
| kujawsko-pomorskie | 26,5 | 53% | 60% | 64% | 51% | 28% |
| lubelskie | 28,8 | 58% | 64% | 68% | 55% | 34% |
| lubuskie | 25,2 | 50% | 57% | 62% | 49% | 24% |
| łódzkie | 30,1 | 60% | 66% | 71% | 58% | 37% |
| małopolskie | 30,0 | 60% | 68% | 69% | 58% | 36% |
| mazowieckie | 29,9 | 60% | 67% | 69% | 56% | 38% |
| opolskie | 26,6 | 53% | 60% | 65% | 52% | 27% |
| podkarpackie | 29,7 | 59% | 67% | 69% | 56% | 35% |
| podlaskie | 28,8 | 58% | 65% | 68% | 54% | 34% |
| pomorskie | 27,8 | 56% | 64% | 65% | 53% | 32% |
| śląskie | 27,0 | 54% | 61% | 65% | 52% | 29% |
| świętokrzyskie | 30,9 | 62% | 69% | 71% | 59% | 40% |
| warmińsko-mazurskie | 25,6 | 51% | 57% | 64% | 49% | 24% |
| wielkopolskie | 26,5 | 53% | 60% | 64% | 51% | 27% |
| zachodnio-pomorskie | 25,9 | 52% | 58% | 64% | 49% | 26% |
| kraj | 28,2 | 56% | 63% | 67% | 54% | 32% |

Źródło: Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie. Egzamin gimnazjalny 2002. Wyniki krajowe, s. 22

Tabela 4. Wskaźniki obrazujące zakres defaworyzacji społecznej w poszczególnych województwach

| Województwo | Stopa bezrobocia | Osoby korzystające z materialnej pomocy społecznej na 10 tys ludności |
|---------------------|------------------|---|
| dolnośląskie | 18,4 | 742,4 |
| kujawsko-pomorskie | 19,2 | 976,1 |
| lubelskie | 14,0 | 771,8 |
| lubuskie | 21,3 | 995,8 |
| łódzkie | 16,3 | 788,3 |
| małopolskie | 12,2 | 615,3 |
| mazowieckie | 10,8 | 651,4 |
| opolskie | 15,7 | 658,7 |
| podkarpackie | 16,2 | 812,9 |
| podlaskie | 13,8 | 763,9 |
| pomorskie | 16,6 | 811,9 |
| śląskie | 12,9 | 544,7 |
| świętokrzyskie | 16,6 | 840,1 |
| warmińsko-mazurskie | 25,8 | 1114,8 |
| wielkopolskie | 12,5 | 626,7 |
| zachodniopomorskie | 20,8 | 992,1 |
| kraj | 15,1 | 744,0 |

Źródło: Rocznik Statystyczny Województw 2001

Zdaję sobie sprawę, że przedstawione analizy mają charakter sygnalny i należałoby je pogłębić, schodząc na przykład na poziom powiatów i gmin, zwiększając liczbę zastosowanych wskaźników lub stosując bardziej wyrafinowane metody statystyczne. Chodziło mi jednak o zasygnalizowanie problemu i przedstawienie kierunku analiz polegających na rozpatrywaniu wyników sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych w powiązaniu z danymi statystycznymi obrazującymi przestrzenne różnice społeczne.

Marek Tański

Horyzont aksjologiczny transgresji w edukacji

Czy człowiek jest jedynie bytem poznającym, konstruującym sobie obraz świata, system wartości, kierującym świadomie swoim życiem zgodnie ze swoim poznaniem? Czy jego czynności są sterowane przez informacje i czy one decydują o tym, do czego dąży, a czego unika? Czy też istnieje jakieś inne prawo, które nie tyle by determinowało, ile określało owo zakorzenienie w świecie? Człowiek zachowuje w sobie potrzebę pewności i wręcz walczy o utrwalenie tego poczucia poprzez ulokowanie go w jakimś wirze redukcji złożoności i nieprzejrzystości. Ów głód pewności może zaspakajać tylko postawa metafizyczna odwołująca się do tego, co duchowe (zatem transgresyjne), a co stanowi środek potwierdzania niewysłownych jakości życia ludzkiego i jego doświadczania.

Przedmiotem naszych rozważań jest człowiek transgresyjny w kontekście edukacji (rozumianej jako wyjście poza prosty przekaz wiedzy i wpajania z góry ustalonych treści). Cecha transgresyjności kojarzyć się nam będzie nie tylko z wolnością jednostki, jej indywidualnym namysłem etycznym, odpowiedzialnością i działaniem celowym. Kojarzyć się ona może także z ludzkim poznaniem. A to poznanie będzie rozpoczynać się od rozproszenia iluzji, od uświadomienia sobie faktu, iż to, co człowiek może uznawać za prawdziwe, a nawet wręcz oczywiste, jest złudzeniem kreowanym często albo przez wpływ społecznego świata, albo deficyty natury aksjologiczno-psychologicznej, zrodzone podczas klęsk wysiłków budowania siebie, radzenia ze sobą, dźwigania ciężaru odpowiedzialności za własne życie. Poznanie oznaczać będzie, idąc za Heideggerem, proces ujawniania istoty zmierzający do odkrycia prawdy w pełni jej nagości. Prawdę tak pojętą może zniekształcać myślenie technicystycznie przyczynowe i celowe, które nie jest wolne od ogłaszania prawd absolutnych rozumianych jako ostateczny gwarant bezpieczeństwa. Dlatego istotną staje się dynamika autoafirmującej rozumności, dla której niewiedza jest równie usprawiedliwiona jak i wiedza, gdyż obie stanowią ważny trzon procesu poznania.

Horyzont aksjologiczny transgresji w kontekście wolności. Edukacja będzie odsyłać do pewnej wizji człowieka, do jego wolności. Zapomnienie wolności przez jednostkę, co będzie zresztą wyznaczać jego postawę antytransgresyjną, może iść w parze z różnymi wcieleniami fałszywych identyfikacji (na bazie różnych lęków), wyptywających z zapomnienia czy też nieprzytomności swojej tożsamości. Zamiast odkrycia swojej jedyności, niepowtarzalności, dochodzi do zawiązania przez jednostkę pseudorelacji. Wyznacza je zniewolona klasa (totalitaryzm marksistowski), zniewolony naród (określony myśleniem nadwartościowym mesjanizmu zelotów), zniewolony instynkt (libido Freuda) czy też zniewolenie moralne duszy (oskarżycielska). W tym ostatnim przypadku szczególnie mocno rysuje się moralizm, który może spowodować, iż człowiek zamknie się w sobie, jak w pokusie goryczy, rozpaczy, buntu metafizycznego, redukującego zło i dobro do potępiającego, chorego poczucia winy. Pedagog, mistrz czy też inna znacząca osoba (autorytet) uwalniają raczej z przedstawiania jednostki poprzez referencje do jakichś zewnętrznych punktów lub kontekstów odniesień. Tożsamość własna i innych, która pozostaje do końca rozwoju niezmienna, a ponadto stanowi centralną

część logiki przechodzenia przez kolejne etapy wzrostu, dojrzewania, nie może wikać się, dzięki odpowiednim zabiegom edukacyjnym (nie manipulacjom) w część jakiejś całości (na przykład klasa, naród) czy funkcji (instynktowności, racjonalności myśli czy moralności). Jednostki, jej tożsamości, nie może alienować jakaś większa ponadjednostkowa całość czy funkcja. Jeśli dochodzi do tego faktu, łatwo wówczas powiedzieć sobie: lepiej być nikim niż byle kim (szczególnie widoczne jest to w okresie maturalnym, do czego zresztą w dalszej części artykułu powrócę).

Wolność jest wpisana w istnienie, jako istotna i konstytutywna dla człowieka, ale wolność, jako jedna z transgresji, może jawić się dla edukacji, i zresztą słusznie, jako pewne ryzyko. Może być nawet ryzykiem zmarnowania samego siebie, wyrażającym się w bylejąkości, w miałości, w powierzchowności przyjętej przez jednostkę. Natomiast logika rozwoju odsłania niebezpieczeństwo mechanizmów dorastania, uwikłanych w różnego rodzaju pułapki. Wychowanie do wolności w wizji strategii edukacyjnej okazuje się być przyjęciem odpowiedzialności za własne życie, redukcją tego ryzyka wypływającego z pojedynczych decyzji i osądów moralnych własnych i cudzych działań. Zapomnieniem tej wolności będzie strategia kłoszowa, nierozzerwalnie związana z nadopiekuńczością, odebraniem możliwości samostanowienia, podejmowania decyzji życiowych, nawet tym najstarszym, dorastającym dzieciom. Rodzice jak gdyby zapominają, iż sami z tej „cieplarni” kiedyś się wyrwali. Uczenie radzenia sobie z ryzykiem (transgresja), które nigdy nie jest wolne od niedookreśleń, jest jednym ze sposobów skorzystania z istnienia koncepcji samego siebie. Ochrona przed tym ryzykiem oducza radzenia sobie z różnymi problemami, wyjścia poza siebie, poza świat sterowany cudzym lękiem przed utratą bezpieczeństwa. Symptomaticznym podzielenego ja, nieprzytomnego własnej tożsamości (na poziomie psychologicznym odsyłającym do nerwicy) będzie to, jak zresztą słusznie zauważał Freud, iż człowiek nie znajduje w sobie siłę, aby dokonać przeciwstawienia się owym warunkom cieplarnianym, mogącym przybierać nawet tak radykalne formy buntu, jak stwierdzenie i idące za tym działanie: „wolę nie żyć, niż żyć w niewoli”. Nie ma zatem wolności jednostki bez jej autonomii, rozumianej funkcjonalnie jako poziom indywidualnej kompetencji i zdolności do dźwignia brzożenia odpowiedzialności za własne decyzje, za własne wybory życiowe. Ten balast, od którego młody człowiek chce się uwolnić, jest jakoś ontologicznie wpisany w logikę rozwoju, a ucieczka od podjęcia się choćby zawodowych ról, jest próbą skutecznego podtrzymywania własnej wartości i motywacji mechanizmu identyfikacyjnego niż rozstrzygnięcia, zresztą za szybko, o treści tej identyfikacji.

Dramat kryzysu tożsamościowego. Jednym z dramatów wolności, który wpisuje się w jednostkę, jest kryzys tożsamości, wyznaczony pytaniem, które młody człowiek po raz pierwszy stawia sobie: kim jestem i jak pasuję do świata ludzi dorosłych? Co ja właściwie robię ze swoim życiem? Czy ja w ogóle czegoś chcę w swoim życiu? Czy jestem i czy będę komuś potrzebny? Oto kwestie, wyrażające rozterki, jakie mogą dręczyć niejednego młodego człowieka, dla którego życie jest pozbawione autonomicznych źródeł energii, wepchnięte w tryby masowości, jest zaprzeczeniem tego, co indywidualne, podlegać zatem będzie standaryzacji i fragmentaryczności dojmującego bezsensu. Poszukując odpowiedzi na te pytania, młody człowiek neguje wartości wcześniej realizowane. Najczęściej odrzuca te, które przejął od różnych autorytetów, a które to w kryzysie tożsamości nie dają mu odpowiedzi na owo podstawowe pytanie: kim jestem? To ciągle dojmujące „przetrawianie siebie” (transgresja) jest wyrazem lęku przed zależnością, jaką ze sobą może nieść wolność. I gdy konkretne, realne wartości: hedoniczne,

witalne, już nie wystarczają, bo nie pomagają mu znaleźć swojego miejsca w życiu, i nie stanowią o wartościach istotnych dla jego istnienia, pojawiająca się wolność może być czymś tak nowym, że na pierwszy rzut oka przypominającym niewolę. Rodzi się wrażenie, że przestrzeń życia młodego człowieka kurczy się do wymiarów bolesnej „ciemnej nocy” i ani rzeczy, ani osoby nie są w stanie przynieść pokoju. Stają się nawet mde i obce ze względu na swoją zniewalającą obecność. Wówczas mogą pojawiać się sytuacje skrajne, wywołane przez mechanizmy obronne osobowości (Bettelheim 1990, s. 42).

W klimacie owej „ciemnej nocy”, która jest kręgosłupem przemian i wpisuje się mocno w logikę rozwoju, dochodzi do wybuchu wartości własnych, to jest wartości ufundowanych na indywidualnym przeżyciu świata i własnego istnienia (Iwaniuk 1982). Jakkolwiek młody człowiek nie jest jeszcze wystarczająco przygotowany, aby podążać za tymi wartościami (a są nimi najczęściej wartości duchowe czy też *sacrum*), to jednak pierwsze przejawy jego bytu, jego niezmiennej tożsamości, są jego umiejętnością wzniesienia się ponad dotychczasowe realizowane wartości, służące organizmowi psychofizycznemu. Mogą być uznane za początek drogi budowania samego siebie. Jednostka zaczyna realizować te wyższe wartości, gdy po raz pierwszy porzuca pewność i bezpieczeństwo, gdy sprzeciwia się fragmentaryczności, standaryzacji i innym ukształtowanym strukturom, a wchodzi w obszar mechanizmów powodujących wykraczanie poza już istniejące schematy myślenia, działania, czucia itd. Zaznaczmy od razu, iż jest to nieodzowny warunek transgresji, która być może nie wprost, ale w kontekście rozwoju wpisuje się w refleksje nad współczesną edukacją.

Jeśli rozwój traktować, tak jak to czyni Obuchowski (zresztą słusznie), jako pojawienie się zmiany osobowości, którą przede wszystkim wyznacza własna osoba (ta niezmienna tożsamość) i która wychodzi od niej (Obuchowski 1993), to wszelkie oddziaływanie – czy też nawet gorzej – manipulacje, nieświadomej głębi swego posłannictwa edukacji, okazuje się być zbyt szkodliwym, a nawet szkodliwym. Socjalizacja rozumiana jako asymilacja doświadczeń społecznych, samo ich wdrażanie, w wyniku którego młody człowiek uczy się, jest sposobem na pozbawienie go owej refleksji nad pytaniem: kim jestem? Nie można zatem tego typu wymuszonych z zewnątrz oddziaływań wpisywać w logikę rozwoju, bowiem gwarantują one zmiany biernie, a sam człowiek traktowany jest przedmiotowo.

Rozwój jako porzucenie starych struktur, co jest zresztą warunkiem nieodzownym transgresji, może dokonywać się do końca życia, co oznacza, iż w płaszczyźnie ontologicznej (obraz własnej osoby, charakter podmiotowych aktów), a nie metafizycznej, bo ta zakłada istnienie tożsamości wewnętrznej, niezmiennej i stabilnej, będą konieczne permanentne zmiany. Tym niemniej w obszarze naszych rozważań ważne są te zmiany, które wyznaczają okres dorastania. W tej oto perspektywie dojrzewania trudno jest traktować histerię i inne patologie jako patologie psychiczne, a jeszcze na pewno mniej jako patologie moralne.

Można zadawać pytania, czyż nie jest tak, jak by w tym młodym człowieku nadzieja malała, a wraz z tym malała przestrzeń życia? Czy gubi się w nim etos nadziei? Czy zamiast kroczyć własną drogą, czuje się zmuszony szukać gdzieś w przestrzeni jakiegoś schronienia przed światem i przed innymi? Otóż nie. W tym miejscu tymczasowego schronienia, tymczasowej kryjówki, nadzieja nie znika i bynajmniej nie staje się nadzieją przetrwania. Zmiany obejmują coraz większe obszary życia dorastającego zgodnie zresztą z obowiązującą zasadą w świecie wartości: wartość wyższa, doświadczana i zasymilowana, podporządkowuje sobie wartości niższe (witalne i hedoniczne). W płaszczyźnie nie tylko psychologicznej, ale również, a może i przede wszystkim, aksjologicznej (bo może jest to ważniejszy wymiar egzystencji człowieka) zmiany te

mogą być przyczyną destabilizacji, rodzić lęk egzystencjalny, poczucie rozpadu osobowości, ale nie osoby. Tak długo będą one miały miejsce, aż dokona się zgoda ze strony jednostki na tę niestabilność. Wtedy ta destabilizacja w sposób paradoksalny stanie się stabilizacją, a człowiek w niepokoju odnajdzie pokój. Kategoria ambiwalencji, paradoksów jest wpisana w niezliczone odmiany transgresji, a szczególnie w te, które występują w kontekście edukacji. Ich wspólnym rysem jest dążenie, jak chce np. Nosal, nie do syntezy logiki i irracjonalności, porządku i chaosu, obiektywności i subiektywności (Nosal 1986), ale do odkrycia „klucza przemiany”. To zgoda na własne istnienie wyznaczona jest nie tyle kreacją wartości, bo przecież one już są, ile odkryciem ich na nowo. Jednostka zatem musi uznawać siebie taką, jaką jest, czyli przyjmować wobec siebie postawę opartą na poczuciu odrębności, inności wobec wszystkiego, co ją otacza. Jest to zresztą potrzebne do tzw. zakorzenienia, zdomowienia w rzeczywistości, a nie we własnym samostanowieniu. Młody człowiek musi zatem zaakceptować swoją przynależność do świata z całym jego tragizmem. Brak odnalezienia tego miejsca, co zresztą jawi się jako jedna z antytransgresji, naraża nie tylko psychologicznie na kryzys samooceny, ale także na ból odrzucenia i poczucie wykorzenienia.

Tożsamość negatywna, anomijna jako antytransgresje. Tę odmianę postawy antytransgresyjnej, bo tak naprawdę człowiek nie chce zaakceptować na dłuższą metę warunków, w jakim mu przyszło żyć, Erikson nazywa tożsamością negatywną. Człowiek zaczyna żyć w ciągłej niezgodzie z tym, co go otacza i dotyka. Jeśli życia, a także związanego z nim poczucia odpowiedzialności, nie akceptuje, wikała się w stan rozproszenia, rozbicia, w ostateczności nie radzi sobie z samym sobą. Ale mechanizmy deprecjacji, jakim podlega, młody człowiek przenosi na innych, starając się w ten sposób, nie do końca udanie, wyłączyć spod ich bolesnego odczuwania.

Inną postawą antytransgresyjną, krystalizującą się w moratorium, jest tożsamość anomijna, świadcząca o zanikającym braku tożsamości ja metafizycznego. Owa tożsamość jest orientacją na unikanie kary lub też troską o korzystny efekt interakcji, przy jednoczesnym braku zdolności do przestrzegania kontekstu aksjologicznego, który to każe wykraczać poza ramy indywidualnie spostrzeganego interesu. Działania takiego człowieka są zgodne z regułami gry, które w danej sytuacji występują jako jej ramy instytucjonalne. Myślenie i działanie są obliczone na pozytywną autoprezentację, ucieczkę od świadomości możliwości popełnienia błędów. Często zatem przyświeca jej motywacja zewnętrzna, wolna od satysfakcji, jaką może dać jej samo działanie.

Ale postawy antytransgresyjne mogą być wpisane w system oddziaływań edukacyjnych nie respektujących autonomii jednostki. I wówczas szkoła może zadowalać się konwencjonalizacją zachowań, w ten sposób generując anomię. Może również nagminnie nie respektować potrzeb i zdolności do krytycznego działania, zresztą charakterystycznego dla tożsamości autonomicznej. Przyznana jej funkcją będzie przede wszystkim socjalizacja, która, jak to słusznie określił Rorty, polega na przekształcaniu małych zwierzątek w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i do wysublimowania racjonalności w społecznie akceptowany sposób, do posługiwania się perswazją zamiast siły, do stawania się członkami społeczności ludzkiej (Rorty 1993). Zatem etos stechnicyzowanych oddziaływań edukacyjnych będzie wyrażał się we wszelkich technikach manipulacyjnych, wywierających wpływ na zewnętrzną motywację młodego człowieka. Szkoła, która powiela stare struktury, z jej *ideé fixe* biernego ucznia, nie będzie mobilizowała wysiłku w pokonywaniu problemów dnia codziennego, a raczej będzie umacniała w jednostce poczucie niższości i nieadekwatno-

ści do zastanej egzystencjalnie sytuacji. Tę postawę dydaktyczną, która wychodzi naprzeciw wygodnictwu intelektualnemu, można nazwać dydaktyzmem (jest to niewątpliwie postawa antytransgresyjna), opierać się będzie ona na niepodważalnym kanonie treści. Dydaktyzm na pewno będzie chciał się uwolnić od dylematu i rozterek egzystencjalnych, powierzając je magicznemu i boskiemu wręcz autorytetowi. Ten absolutyzowany autorytet uwalnia od indywidualnego poczucia odpowiedzialności za wybory w szarym, codziennym życiu. Taka szkoła, na czele której stoi nieomylny nauczyciel, zdaje się być heideggerowskim przedsięwzięciem, wpychającym jednostkę w atrofię umysłową.

Ale postawy antytransgresyjne będą wyrażały pewne typy organizacji życia społecznego, które nie zakładają konieczności dramatycznych napięć w zakresie budowy tożsamości. A dzieje się to wówczas, gdy sposób istnienia w społeczeństwie tradycji czy autorytetów jest niezakłócony, zastany porządek nie przeżywa kryzysu ani nie musi sprostać wyzwaniu idącemu od stechnicyzowanej cywilizacji. Niektórzy socjologowie, sprzeciwiając się być może mocno zideologizowanym postulatam psychologów humanistycznych, upatrujących w sieci instytucjonalnej zła, będą rozróżniali instytucje reaktywne i proaktywne. Te pierwsze wykazują dużą bierność w odróżnieniu od tych drugich i są zdeterminowane bodźcami ekonomicznymi, społecznymi czy politycznymi. Pracownicy pełnią określone role, które znacznie ograniczają ich samodzielność.

Transgresje walentne w kontekście świata wartości. Jednakże tym, co stabilizuje człowieka w coraz większym stopniu, w miarę dokonującego się rozwoju, stawać się będzie świat wartości, ku któremu zwraca się człowiek, a nie własne ja (zatem własne struktury chcenia, myślenia, działania, uczucia). To własne ja wyznacza jedynie psychologiczny czy antropologiczny obszar. Jednym z najistotniejszych cech charakterystycznych czy charakteryzujących osobę dojrzałą, jak wskazuje nie tylko refleksja filozoficzna, jest zdolność do dystansowania się wobec własnego ja, do wzięcia w nawias własnego ja, a skierowania się ku światu wartości, tych najwyższych, duchowych. Świat wartości domaga się wychodzenia ku nim (jest to jeden z ważnych momentów w transgresji), to one stanowią o rozwoju osoby, bowiem ucieleśnia się, czy też mówiąc inaczej – materializuje się w ludziach, ideach i rzeczach, a człowiek służąc im, służy wartościom. Odtąd tym, co reguluje działanie człowieka, jeśli można tak powiedzieć, są właśnie owe obiektywne uniwersalne wyznaczniki. I tylko w ich kontekście uwyraźnia się perspektywa dojrzewania, którą teraz trudno określić mianem patologicznej.

Zatem to, co kusi, by nazywać skostniałym i trudnym do uchwycenia stylem spotkań z innymi ludźmi (Tischner 1978), właściwym psychopatiom, może być zasadniczym etapem dojrzewania ludzkiej wolności, wyznaczonej przez świat wartości. Jest to etap ważny dla dojrzewania metafizycznej wolności. Stąd też trudny do uchwycenia styl obcowania z innymi ludźmi należy wyodrębnić spośród innych etapów rozwoju człowieka. Bardzo dobrze się stało, iż w psychologii rozwojowej zauważa się, iż np. nietolerancja dla inności bywa traktowana jako rozwojowa, a represjonowana prowadzić może do fiksacji. Tylko w kontekście logiki rozwoju, wyznaczonej światem wartości, uznanie postaw dorosłych za nierozwojowe, skierowane najczęściej na poszukiwanie aprobaty, wcale nie implikuje, a nawet często nie prowadzi do tych samych kwalifikacji pod względem ich znaczenia dla okresu młodości.

Człowiek młody, który pozytywnie rozwiązał kryzys tożsamości, związany z pytaniem „kim jestem”, osiąga (idąc za Piagetem) poziom postkonwencjonalny. Na tym szczeblu system norm i reguł traci swoją obiektywność. Od moralności norm przecho-

dzi się do norm wartości regulowanej odwołaniem się do wartości, które to wyznaczają rzeczywistość etyczną. W teorii edukacji ważne wydaje się być wyodrębnienie tego poziomu ze względu na formułowanie się autonomicznej tożsamości osobowej, przytomnej własnego ja metafizycznego. Człowiek taki może zanegować, jeśli przewycięży wcześniejsze braki rozwojowe, normy i role wynikające z ich bezrefleksyjnej adaptacji. Zdolny jest zanegować tradycyjny porządek, oparty na tożsamości roli i jej służby społecznej, poprzez to, że dostrzeże normy i obowiązujące role tylko jako konwencje, a tak je pojmując, będzie umiał je skrytykować. Na tym też poziomie młodzież nie zaakceptuje dłużej roszczeń ważności zakładanych w spotkanych normach i orzeczeniach. Dostrzeże, krystalizując sobie ja refleksyjne, iż to właśnie wartości są układem odniesienia dla jakichkolwiek norm, szczególnie tych, które budują porządek i ład społeczny. Normy te wyrażać będą wartości, nadając im praktyczny charakter.

Stąd też młody człowiek zdaje się być zdolny do przekroczenia (transgresji) „naturalności” zadanego mu świata, jego quasi-odwiecznego porządku. Zdaje się być na tyle samodzielny, że buduje hipotetyczny związek między różnymi normami, wiedząc, iż powiązane ze sobą, tworzą system, którego elementy wzajemnie wspierają się. Dzięki temu wytwarza się pewnego rodzaju równowaga pomiędzy normami. Buduje również związek między racjami i warunkami je ustanawiającymi.

Heideggera myślenie o wartościach w kontekście filozofii edukacji. Inną, nie mniej ważną refleksją nad wartościami w kontekście teorii edukacji wyznaczył Heidegger, który tak w *Liście o humanizmie* pisał:

myślenie zwrócone przeciwko wartościom nie twierdzi, że wszystko, co określa się jako wartość – kultura, sztuka, nauka, godność ludzka, świat i Bóg – jest bez wartości. Chodzi raczej o to, by w końcu zobaczyć, że własne nazwanie czegoś piętnem wartości pozbawia, to, co w ten sposób jest wartościowane, wszelkiej godności. Oznacza to: oszacowanie czegoś. Jako wartość sprawia, że to, co wartościowe, staje się wyłącznie przedmiotem ludzkiej oceny. Ale przedmiotowość nie wyczerpuje tego, czym coś jest w swoim byciu, i to tym bardziej, jeśli przedmiotowość ma charakter wartości. Wszelkie wartościowanie, nawet wtedy, gdy wartościuje pozytywnie, stanowi subiektywizację, nie pozwala ono bowiem – być. Pozwala jedynie na to, by byt miał ważność jako jego przedmiot. Dziwne usiłowanie, by wykazać, że wartości są obiektywne, sam nie wie, co robi. Ogłaszając, że byt jest najwyższą wartością, poniża się istotę Boga. Myślenie według wartości jest tu i wszędzie największym bluźnierstwem, jakie można pomyśleć przeciwko byciu. Myśleć przeciw wartościom, wcale nie oznacza bić w bęben na cześć bezwartościowości i marności bytu, lecz znaczy: wbrew subiektywizacji bytu, która czyni z niego przedmiot jedynie, stawiać przed myślenie prześwit prawdy bycia (Heidegger 1997).

Heideggerowska krytyka zmierza w kierunku zdemaskowania nieprzytomności wartości, nieprzytomności tożsamej właśnie i z nieprzytomnością bycia bytu. Co jest zatem etosem wartości, którego nieprzytomność sprawia, jak to mocno formułuje Heidegger, że myślenie według wartości jest tu i wszędzie największym bluźnierstwem? Myślenie według wartości, które nie jest przytomne etosu wartości, uwikłane jest w schemat podmiotowych i przedmiotowych kategorii. Tym samym Heidegger denuncjuje myślenie nie tylko według formalnego imperatywu kategoriycznego, apriorycznie sterującego etycznym nastawieniem podmiotu na przedmioty, jak również myślenie według wartości obiektywnych, co do których roli i rangi można dochodzić w konwencjonalnym dialogu.

Heidegger w krytyce myślenia według wartości wyznacza ważny pułap dla refleksji nad etyką, która w sposób istotny wpisuje się w każdy dyskurs wychowawczy. Szkoła, której miejsce znajduje się pośród zgiełku świata, rościć sobie może prawo do bycia rzecznikiem

właśnie etyki. Trudna staje się do zastosowania zasada, iż wychowanie w takiej sytuacji musi być procesem promocji aktywnego (transgresyjnego) stosunku do świata – takiego, jakim jest, oczywiście bez zafałszowań i mistyfikacji, w chwili gdy świat nie zgłasza zapotrzebowania na powinności wynikające z etyki. Świat sam jest jak gdyby oswojony z nieetycznością, z brakiem wolności, z wyrzuceniem się jakiegokolwiek odpowiedzialności.

Ale i edukacyjna pochwała etyki zdaje się być problematyczna i iluzoryczna. Czy etyka (niekiedy w oczach szkoły), którą charakteryzuje nie tylko sztywne trzymanie się nakazów ustalonych przez kogoś, ale tradycyjnie uchodząca za świętą moc instytucjonalnej sankcji szkoły, może wyznaczać szczególny rodzaj wrażliwości i wyobraźni moralnej? Czy autorytety i instytucje edukacyjne, nie szanujące niekiedy dramatycznej niepewności aksjologicznej indywidualnych wyborów, decyzji, mogą wysubtelniać ową wrażliwość moralną? Czy szkoła, która może być naznaczona moralizmem (zdominowanym sporym poczuciem winy) z ideologią (uświeconą byle jakimi quasi-racjonalnymi zasadami), dopuszcza możliwości błędu, w myśl starej zasady, iż ludzką rzeczą jest błądzić? Czy ideologiczność owych fundamentalnych zasad da się przełożyć na inny pułap funkcjonowania aksjologicznego, aniżeli ten, który związany jest z moralizmem pełnym potęgą?

Pytania te na pewno są ważne dla szkoły i jej przesłania, w których chce uwzględnić przynajmniej pewien poziom wrażliwości moralnej człowieka, nie zamykając tym samym oczu na dość paradoksalny charakter istnienia samego świata z jego problemami i dojmującymi sprzecznościami. Dodajmy tutaj, iż etyka nie może zasadać się na intuicji moralnej, która przekładałaby się na odgórnie przyjęte sankcje karne. Etyka w swojej istocie zajmuje się prawem rządzącym komunikacją między osobami, komunikacją rozumianą w najgłębszym tego słowa znaczeniu („pozwolić być drugiemu” w jego jedności i niepowtarzalności).

Uwagi końcowe. Mylne odczytanie edukacji powoduje, iż szkołę można postrzeć jako miejsce produkcji, fabrykę. Szkoły będą właśnie takimi fabrykami, w których produkuje się wiedzę, jakkolwiek w myśl oficjalnej wersji chodzi o to, by dostarczyć studentom kontaktu z najwyższymi osiągnięciami ducha. W wielu uniwersytetach wykazuje się szczególną pomysłowość w kultywowaniu tej iluzji. Uczniowie czy też studenci w tym modelu są postrzegani niczym pracownicy fabryki, w której są nagradzani lub ganieni. To, co robią, czynią z korzyścią dla pracodawcy, nauczyciela. Te kompensacyjne działania oparte na słownej lub materialnej gratyfikacji, będą powodowały atrofie myślenia. Sztuką będzie nie pomylić się, lecz poprzez pomyłkę, błąd, dojść do sedna sprawy. Nic więc dziwnego, że taki model musi stać się przedmiotem krytyki. Martin Heidegger pisał w *Liście o humanizmie: kiedy usuwając się ze swego żywiołu myślenie zatracza się, wynagradza sobie to w ten sposób, że każe się cenić jako techniczne, jako narzędzie wychowania, a przez to jako przedsięwzięcie szkolne, następnie zaś jako przedsięwzięcie kulturalne*. Szkoła zatem nie może być narzędziem wychowania, przedsięwzięciem szkolnym, jeśli chce sprostać swojej misji. Jej wizja jako miejsca wytwarzania produktów – wiedzy, raczej należy do redukcjonistycznej wizji człowieka. Istotę człowieka upatruje się tu w jego sprawczości.

Nie można poprzestać na stwierdzeniu, że edukacja ogranicza swój dyskurs jedynie do założenia, iż każdy zbudowany przez nią model człowieka jest jedynie niedoskonałym obrazem całości, której nie da się zrozumieć. Poprzestanie na tym może jedynie skłaniać ją do postulowania i akceptowania wieloaspektowości myślenia o człowieku.

Nie prowadzi natomiast do najważniejszego, jak się wydaje, pytania: jak te modele mają się do konkretnego człowieka? Jeśli zatem edukacja nie chce być jedynie teorią o człowieku, ale prawdziwą nauką, nie może być usatysfakcjonowana ową wielokontekstowością, ale musi zastanawiać się, czy rzeczywiście głoszone przez nią tezy służą lepszemu zrozumieniu i rozwojowi człowieka, czy też nie. Edukacja jako wiedza ze swoimi ideami naukowości może nie mieć odwagi być niczym więcej, jak tylko umiłowaniem jakiejś nieokreślonej mądrości, i nie wiadomo na dodatek, jakiej prawdy. Są bowiem prawdy, które są tylko wiedzą, ale są one nieistotne. Dojrzałość edukacji zakłada zatem odpowiedzialność za treść owych modeli, za pomocą których próbuje się zrozumieć człowieka. Jakkolwiek wiele w nich błędów i uproszczeń, są to modele mniej lub bardziej udane, czyli takie, które mniej lub bardziej służą prawdzie o człowieku. Ciśnięcie się jeszcze jedna refleksja w kontekście naszych rozważań. Mianowicie, tożsamość negatywna będzie przede wszystkim odsyłała do zaburzenia procesu komunikacji, w którym panuje brak wzajemnej afirmacji i akceptacji, prezentowanych w jego ramach treści, postanowień, nastawień aksjologiczno-normatywnych. Jest to sytuacja nieciekawą dla procesu edukacyjnego, bowiem spycha aksjologiczną wrażliwość i zaangażowanie moralne, emocjonalne w działania, które obejmowałyby najniższe poziomy tożsamości osobowej i przypominały adaptację anomijną czy reakcje związane z rezydentem. Nieprzytomność ja metafizycznego oczywiście nie będzie szła w parze z przekreśleniem uznania pewnego zbioru wartości we własnej tożsamości, ale z kolei jednostka nie będzie zdolna do świadczenia tym wartościom. Logika interesu, korzyści i cynizmu wyznaczy drogi dla działań jednostki.

Zatem można spokojnie żywić przekonanie, iż każda transgresja może być przekształcona w swoje przeciwieństwo. Edukacja, oparta na przesłankach humanistycznych, zobowiązuje do stałej czujności wobec wszystkich naszych prób związanych z ucieleśnieniem dobra, wymagającego ciągłego „przetrawiania siebie”.

LITERATURA

- Bettelheim B. [1990] *Schizofrenia jako reakcja na sytuacje skrajne*, „Odra”, nr 9
- Heidegger M. [1977] *List o humanizmie*, [w:] *Budować, mieszkać, myśleć*, Warszawa
- Ingarden R. [1972] *Książeczka o człowieku*, Kraków
- Iwaniuk I. [1982] *Rozwój jednostki a rozwój systemu wartości w ujęciu K. Dąbrowskiego*, „Zdrowie Psychiczne”, nr 2
- Jarnuszkiewicz A. [1994] *Miłość i bycie. Studium z metafizyki*, Kraków
- Nosal Cz.S. [1986] *Mózg, prawdopodobieństwo i transgresja*, „Studia Filozoficzne”, nr 3
- Obuchowski K. [1993] *Człowiek intencjonalny*, Warszawa
- Rorty R. [1993] *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację*, Warszawa
- Tischner J. [1978] *Ludzie z kryjówek*, „Znak”, nr 283
- Witkowski L. [1998] *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa
- Witkowski L. [2000] *Edukacja i humanistyka*, Warszawa

Arkadiusz Żukiewicz

Międzynarodowe zrozumienie przez wspólną edukację – The United World Colleges

Rozwój cywilizacyjny, postęp technologiczny czy triumf idei konsumpcjonizmu egzystencjalnego implikuje konieczność dostosowania się jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw do warunków życia, jakie oferuje „globalne miasto”. Ceną niedostosowania, jaką muszą zapłacić oportuniści lub ci, których z różnych względów nie stać na utrzymanie tempa akceleracji, jest marginalizacja i zaściankowość, a w konsekwencji powstawanie kategorii wykluczenia. Lokalizacja, świadomy lub nie, zamierzony lub warunkowany czynnikami zewnętrznymi brak akcesu w procesach tworzenia „ponowoczesnego miasta – globalnego miasta”, zdaje się być postrzegana jako obrona przed współczesnością, nowoczesnością, przed czymś, co w powszechnej opinii ma zapewnić ludzkości „lepsze jutro”. Konstytuująca się w ponowoczesnym społeczeństwie dychotomia, w perspektywie dokonujących się procesów jest w szczególności wypadkową zróżnicowania politycznego, gospodarczego, kulturowego, historycznego, światopoglądowego, rasowego, klasowego, terytorialnego czy też poziomu rozwoju cywilizacyjno-technologicznego (por. Bauman 2000).

Zauważalna w kontekście globalnych przeobrażeń dominacja orientacji społecznej, masowej czy nawet kolektywnej, której przyporządkowuje się odpowiednie płaszczyzny egoegzystencji, zdaje się implikować powszechny dyskurs publiczny, w którym występują mityczne już kategorie podmiotowe „my” i „oni”. Jedni są „dobrymi”, drudzy, jeśli nie jednoznacznie „złymi”, to przynajmniej „gorszymi”. Jedni stanowią grupę posiadaczy dóbr „powszechnie cenionych”, drudzy, jako kategoria pozbawiona dostępu do tychże dóbr, są skazani na zdobywanie. Jedni przypisują sobie prawo do decydowania o kierunku i dynamice zmian globalnych, przy równoczesnej marginalizacji drugich do roli biernych odbiorców tego, co *jest uznane za dobre* (Bauman 2000, s. 7).

Postępujący dualizm dostrzec można w znacznie szerszym kontekście odnoszącym się do relacji społecznych współczesnego świata. Z jednej strony występują grupy w pełni świadome swej podmiotowości, z drugiej zaś pojawiają się kategorie zbiorowości sprowadzanych lub sprowadzających się do roli przedmiotów, biernych i podporządkowanych. Obraz tak kształtowanych relacji międzyludzkich może w pośredni sposób odzwierciedlać poziom kondycji społeczeństw i społeczności stanowiących grupy mieszkańców odpowiednich „dzielnic globalnego miasta”. Społeczność „zamożnych dzielnic” przejawia tendencje uzurpatorskie w zakresie prawa do decydowania o losach sąsiadów zamieszkujących obszary podwyższonego ryzyka i niedoborów socjalno-bytowych. Odpowiedzią „wykluczonych”, działających w trosce o zachowanie własnej autonomii, bywa demonstracja nastrojów niezadowolenia, której towarzyszy różnorodna forma wyrazu, nie zawsze akceptowana i konstruktywna w świetle ogólnych wyznaczników aksjologicznych (Bauman 2000, s. 29–31).

Konflikty występujące pomiędzy grupami interesu, immanentnie towarzyszące ludzkości na przestrzeni jej dziejów, prowadzą do apoteozy zbiorowości nad indywidualną jednostkę. Zjawiskami towarzyszącymi owej dysharmonii są: uaktywnienie negatyw-

nych stereotypów, brak konsensusu, eskalacja agresji, przemoc prowadząca niekiedy do otwartych konfliktów zbrojnych, nierzadko uzasadnianych względami politycznymi, gospodarczymi lub religijnymi. Są to zdarzenia i sytuacje mające implikować tragedię tysięcy niewinnych i niezamierzonych ofiar.

Zagubienie, zdominowanie przez masowość, atomizacja osoby ludzkiej wraz z jej kondycją, godnością, prawem do samostanowienia i wyboru sposobu na życie oraz funkcjonowanie w warunkach życia zbiorowego to problem, który w aspekcie nieustannie dokonujących się wielowymiarowych przeobrażeń jest podejmowany zarówno w sferze dociekań teoretycznych jak i praktycznych (por. Choroszy 1995). W wymiarze prakseologicznym występują liczne próby działania ratowniczego, pomocowego i wspierającego jednostki, narody, grupy etniczne i całe społeczeństwa. Mają one w założeniach prowadzić do neutralizacji szkodliwych konsekwencji procesu polaryzacji w ponowoczesnym społeczeństwie globalnymi (zob. Pachociński 1999, s. 36–38).

W sferze zabiegów profilaktycznych jednym z istotnych instrumentów oddziaływania jest edukacja. Stanowi ona ważny element polityki społecznej w skali lokalnej i ponadlokalnej. Ten znaczący fakt był jedną z istotnych przesłanek dla podjęcia w 1962 roku inicjatywy utworzenia szkoły, w której uczniowie pochodzący z różnych stron świata będą wspólnie zdobywali wiedzę, umiejętności, a także kształtowali postawy tolerancji i otwartości na inne kultury, światopoglądy i przekonania. Powołany co życia na terenie Walii United World College of the Atlantic to wymierny efekt wspólnych działań marszałka lotnictwa Sir Lawrence'a Darvalla, byłego komendanta NATO, Defence College w Paryżu oraz dr. Kurta Hahnana, wybitnego wychowawcy i nauczyciela, który przed 1962 rokiem był dyrektorem takich szkół, jak Salem School w Niemczech oraz Gordonstoun School w Szkocji. Atlantic College, bo tak w skrócie nazywana jest ta szkoła, stał się odpowiedzią na „zimną wojnę” prowadzoną między „komunistycznym wschodem i kapitalistycznym zachodem”. Dziewięć lat później (w 1971 roku) w Singapurze utworzona została druga szkoła oparta na ideach międzynarodowego zrozumienia przez wspólną edukację – United World College of South East Asia. Pozytywne efekty realizacji założonych celów spowodowały wyzwolenie procesu tworzenia sieci szkół United World Colleges, która obecnie zrzesza dziesięć placówek. Poza wymienionymi należą do niej kolejno: Lester B. Pearson United World College of the Pacific utworzona w 1974 roku na terenie Kanady, Waterford Kamhlaba United World College of Southern Africa utworzona w 1981 roku w Południowej Afryce, United World College of the Adriatic utworzona w 1982 roku we Włoszech, Armand Hammer United World College of the American West utworzona także w 1982 roku w USA, Simon Bolivar United World College of Agriculture utworzona w 1988 roku na terenie Wenezueli, Li Po Chun United World College of Hong Kong utworzona w 1992 roku w Hongkongu, Red Cross Nordic United World College utworzona w 1995 roku na terenie Norwegii oraz Mahindra United World College of India utworzona w 1997 w roku Indiach.

Uczniowie szkół sieci United World Colleges są rekrutowani z wszystkich zakątków świata. Są oni wybierani z grona kandydatów, którzy cechują się wybitnymi zdolnościami potwierdzonymi ocenami i wyróżnieniami w ojczystym systemie edukacyjnym. Poza uzdolnieniami ważne jest także zaangażowanie kandydatów w działalność dobroczynną na rzecz środowiska lokalnego i społeczności sąsiedzkiej, zainteresowania poznawcze, zdolności adaptacyjne do różnych warunków oraz umiejętność współżycia i współdziałania w grupie. Młodzi ludzie w wieku 16–19 lat nie ponoszą nadzwyczajnych kosztów z tytułu edukacji w opisywanych szkołach. Gwarantuje im to stypendium,

które otrzymują w wyniku pozytywnej kwalifikacji. Fundusze te w zupełności wystarczają na pokrycie kosztów kształcenia oraz zakwaterowania i podstawowego wyżywienia w trakcie dwóch lat nauki. Stąd z formalnego punktu nie występuje tu finansowa bariera, która ograniczałaby zdolnej młodzieży z rodzin ubogich dostęp do szkół sieci United World Colleges. Polskie doświadczenia rekrutacyjne prowadzone od 11 lat przez Towarzystwo Szkół Zjednoczonego Świata im. Profesora Pawła Czartoryskiego działające w Warszawie wskazują jednoznacznie na to, że studentami United World Colleges zostają dzieci wywodzące się z rodzin zamożnych i ubogich, mieszkających w wielkich miastach i małych wioskach. Stypendystów różnicuje wprawdzie sytuacja materialna, pochodzenie społeczne i miejsce zamieszkania, ale wspólne dla nich jest zainteresowanie i otwartość na inne style oraz modele życia, pragnienie poznawania odrębnych wzorców kulturowych i ludzi je reprezentujących, wybitne zdolności, zaangażowanie w sprawy społeczne, mobilność, elastyczność, kreatywność, samodzielność i zdolność do kooperatywnego działania, a także pozytywne nastawienie i optymizm oraz ponadprzeciętny poziom poczucia patriotyzmu wolnego od nacjonalizmów w negatywnym ujęciu. Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że studentów szkół sieci United World Colleges charakteryzuje wysoki stopień internalizacji wartości obywatelskich, prospołecznych, edukacyjnych, kulturalnych i allocentrycznych (por. Szymański 1998, s. 58–89).

Krajowe towarzystwa współdziałające ze szkołami sieci United World Colleges i organizujące nabór współpracują z agendami rządowymi (w Polsce Towarzystwo Szkół Zjednoczonego Świata im. Profesora Pawła Czartoryskiego współpracuje z Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu). Kooperacja ta jest gwarantem stabilizacji dla młodzieży w odniesieniu do ich sytuacji w rodzimym systemie szkolnym. Ułatwia bowiem studentom United World Colleges zachowanie statusu ucznia macierzystej szkoły delegowanego na kontynuację nauki poza granicami kraju, co pozwala im korzystać z wszelkich uprawnień przysługujących uczniom na ogólnych zasadach w trakcie przerw międzysemestralnych, gdy odwiedzają ojczyznę, rodzinne domy i macierzyste placówki szkolne.

W dwuletnim okresie przygotowania do międzynarodowej matury (*International Baccalaureate*) studenci tych międzynarodowych szkół mają możliwość zaprezentowania kolegom własnego kraju, społeczeństwa, narodu, kultury, zwyczajów, historii, osiągnięć i bieżących problemów. Wzajemnemu poznawaniu się towarzyszy wspólna praca zorientowana na realizację programów pomocy socjalnej adresowanej do lokalnej społeczności nękanej różnorodnymi deficytami. Współdziałanie umożliwia młodym ludziom wzajemne odkrywanie cech wspólnych i dyferencjacji, nawiązywanie przyjaźni, podejmowanie współodpowiedzialności za bieg wydarzeń. Sprzyja także kształtowaniu postaw wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka, kreowaniu postaw poszanowania podmiotowości własnej i osób żyjących obok. Integracja społeczności studenckiej oraz przełamywanie negatywnych stereotypów rasowych, narodowych czy wyznaniowych to także efekt koegzystencji młodzieży na etapie edukacji szczebla średniego. Dorastający ludzie, będący swoistymi ambasadorami państw, które reprezentują, przygotowując się do podjęcia studiów nawiązują tu trwałe znajomości. W trakcie aktywności zawodowej więzy te z dużym prawdopodobieństwem stanowią znaczące wsparcie w kontekście rozwiązywania różnego typu problemów egzystencjalno-zawodowych. Perspektywa ujmowania spraw życia codziennego przez pryzmat „zasady dobra drugiego człowieka” pozwala minimalizować skutki rozpowszechnionego instrumentalizmu interpersonalnego, gdzie

jednostkę podporządkowuje się partykularyzmowi ekonomicznemu, politycznemu czy gospodarczemu. Antypersonalizm, towarzyszący niejednokrotnie działaniom tzw. elit ponowoczesnego społeczeństwa, zdaje się sprowadzać jednostkę do roli naznaczonej ofiarą zglobalizowanych stosunków własności. Dla „nieobecnych dziedziców” (Bauman 2000, s. 14 i nast.) agregacja zysku usprawiedliwia dehumanizację relacji pracodawca–pracownik. Wysoce ceną zatem jawi się idea kształcenia nowych elit, elit ponowoczesnego społeczeństwa, które będą nośnikami wartości neohumanistycznych. Wygląda na to, że ważne dziś jest, aby posiadacze kapitału, działający obecnie ponad granicami państwowymi i kontynentalnymi z refleksją spojrzeli na ponadczasową prawdę głoszącą, iż kreowanie rzeczywistości, włącznie z rozwojem gospodarczym, powinno służyć rozwojowi człowieka i przyczyniać się do profilaktyki oraz przeciwdziałania negatywnym skutkom ubóstwa i niedoborów socjalno-bytowych. Coraz bardziej przekonujące staje się twierdzenie, iż brak zaspokojenia potrzeb podstawowych oraz dysfunkcje w obszarze edukacyjnym jednostek i grup społecznych prowadzą narody i społeczeństwa do fanatyzmu i irracjonalności. Zwycięża przy okazji populizm, a w konsekwencji nietrudno jest o tragedię, cierpienie i nieszczęścia, których koszty są odczuwane w skali globalnej.

Nauka kształtowania relacji z drugim człowiekiem jako partnerem stosunków międzyludzkich, niezależnie od rasy, kultury, stanu posiadania, wyznawanego światopoglądu czy miejsca zamieszkania, to skutecznie realizowany w United World Colleges cel nadrzędny. Otwartość, zrozumienie, tolerancja, zdolność przełamywania stereotypów i osiągnięcia konsensusu to cechy wypracowywane w toku dialogu międzykulturowego inicjowanego wśród uczniów szkół. Ponadnarodowe ujmowanie spraw konfliktowych, występujących na styku zderzeń odmiennych interesów, zdaje się implikować procesy kreowania konstruktywnych form rozwiązywania spornych kwestii zarówno lokalnych jak i globalnych.

LITERATURA

BAUMAN Z. [2000] *Globalizacja*, Warszawa

Choroszy J.F. [1995] *Dialogi o personalizmie*, Wrocław

Pachociński R. [1999] *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa

Szymański M.J. [1998] *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa

Adam Solak, *Wychowanie i praca. Studium współzależności*, Tuchów 2003, ss. 303

Praca i wychowanie to dwa bardzo istotne obszary ludzkiej działalności. Ich wiek można mierzyć wiekiem samego człowieka. Aspekty te mają wiele cech wspólnych. Do najważniejszych należą z pewnością: intencjonalność, celowość, procesualność oraz wymierność (bądź nie) osiąganych efektów. Są fundamentalnymi składowymi rozumienia i analizy każdej kultury. W sposób istotny świadczą o jej ewolucji bądź inwolucji. Książka Adama Solaka dotyczy tych dwóch niezmiernie ważnych „wątków” ludzkiej egzystencji zarówno w ujęciu historycznym jak i systematycznym, a przede wszystkim szuka odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzisiaj należy rozumieć związek „jakości” wychowania z „jakością” pracy (s. 12).

W postawionym problemie można wyróżnić następujące jego składowe. Po pierwsze, aspekt historyczny – bo skoro „dzisiaj” to znaczy, że dotychczasowe rozumienie określonej rzeczywistości jest już nieaktualne bądź wymaga nowej interpretacji. Po drugie, badanie związków jakichkolwiek sfer ludzkiej działalności wymaga uwzględnienia faktu niezwykłej jej złożoności, co z kolei powoduje trudności w uchwyceniu wątków istotnych, a nie jedynie marginalnych. Po trzecie, każdy przejaw ludzkiej działalności *volens volens* podlega światopoglądowym interpretacjom czy nachyleniom, co w przypadku takich dziedzin jak praca czy wychowanie jest szczególnie zasadne.

Badacz przyjmuje drogę rozumowania o charakterze analityczno-syntetycznym, ponadto deklaruje chęć holistycznego ukazania zagadnienia, tzn. rozpatruje problem z punktu widzenia różnych nauk, głównie typowo empirycznych, które przywołuje dokonując analizy zagadnienia, ale odwołuje się także do religijnego sposobu rozumienia omawianych kontekstów ludzkiej działalności. Ma to odbicie w konstrukcji samej książki.

Rozdział pierwszy prezentuje historyczno-edukacyjne ujęcie problemu. Zostały w nim określone wychowanie i praca jako wyraz troski o rozwój człowieka ze szczególnym zaakcentowaniem propedeutyki przygotowania do pracy zawodowej. Rozdział drugi dotyczy wymiaru aksjologicznego wychowania i pracy, a jego punktem wyjścia są rozważania na temat wartości i godności osoby ludzkiej oraz miejsca, metod i celów kształtowania osobowości człowieka. Kolejny przedstawia eklezjalne ujęcie omawianej problematyki, dokonane w oparciu o wybrane dotychczasowe opracowania tematu. Czwarty rozdział podejmuje próbę analizy wpływu wykonywanej pracy na kształtowanie się dojrzałej osobowości człowieka. Rozdział ostatni ma charakter analityczno-postulatywny, w którym autor – z punktu widzenia dotychczasowych rozważań – wskazuje aspekty, które według niego są najistotniejsze w celu właściwego rozumienia i polepszenia owych „jakości” pracy i wychowania rekomendowanych w problemie głównym.

To wieloaspektowe uchwycenie dwóch tak ważnych dla ludzkiej działalności spraw, jakimi są praca i wychowanie, użycie do tego drogi o wymiarze teoretyczno-praktycznym (analiza tekstów oraz empiryczne badania własne prezentowane w książce) zaowocowało perspektywą szerokiego widzenia poruszanych tematów. Otóż w *Zakończeniu* autor podkreśla, że od należytego ujęcia współzależności wychowania od pracy i pracy od wychowania zależy właściwa lub niewłaściwa egzystencja człowieka i społeczeństwa. Inne stwierdzenie, które potwierdza postawioną tezę o komplementarności ujęcia problemu, zawiera się w stwierdzeniu, że człowiek jest istotą egzystującą, a więc otwartą na możliwości, które dają wychowanie i praca. W związku z tym jest osobą dopiero otwar-

tą na możliwość stania się „sobą”. Człowiek ze swej natury nie jest z góry określony, lecz stanowi pewną możliwość bycia. Jest możliwością istnienia. Tą możliwością musi sam zawładnąć, a zadaniem instytucji zajmujących się wychowaniem i rynkiem pracy jest mu tę możliwość właściwie zaprojektować.

Adam Solak określa w *resumé* swych rozważań szczególną perspektywę patrzenia na związek pracy i wychowania. Ten nowy sposób patrzenia – to jak wydaje się – przejście od *heteros* do *autos* – zarówno w rozumieniu jak i praktycznej realizacji wychowania i pracy. Potwierdza to konkluzja, że w pluralistycznie ukierunkowanym społeczeństwie wychowanie nie powinno się ograniczać jedynie do niesienia funkcjonalnej, społecznie nastawionej pomocy przy dorastaniu, ale stwarzać takie warunki, aby człowiek mógł optymalnie i w jak największej wolności rozwijać swoje osobiste możliwości oraz uczyć się rozwijać swoje szanse zawodowe w życiu społecznym.

Publikacja, niezmiernie bogata w treści i wątki, inspiruje czytelnika do podejmowania własnych poszukiwań. Należy podkreślić, iż mimo szeroko omawianego wątku historyczno-systematycznego badania prowadzone przez autora mocno osadzone są w aktualnym kontekście rzeczywistości społecznej z uwzględnieniem zmian transformacji systemowej po 1989 r. Można więc śmiało zarekomendować książkę Adama Solaka jako lekturę pomocniczą studentom zgłębiającym zagadnienia problematyki pedagogiki pracy, a jako interesującą analizującą związek wychowania i pracy wszystkim zainteresowanym o człowieka i polskie społeczeństwo uwikłane w różne „demony przeszłości”.

ANDRZEJ RYK

Otto Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005

Świadomość pogłębiającego się kryzysu społeczno-moralnego towarzyszy dzisiaj nie tylko tym, którzy zajmują się wychowaniem. Jednak w środowiskach wychowawców i nauczycieli świadomość ta nabiera wyrazistych kształtów. Codzienne kłopoty i trudności wychowawcze, niespotykane dotychczas akty agresji wśród uczniów i niezrozumiałe zachowania destrukcyjne powodują, że pytania o sposoby radzenia sobie z zaistniałą sytuacją zadawane są coraz częściej i brzmią dramatycznie. To, co jeszcze kilkadziesiąt lat temu uchodziło za rzadki przypadek zachowania niezgodnego z normami społecznymi, dziś stało się codziennością. Ogólne zasady postępowania przestały obowiązywać. Równocześnie, aż nazbyt często, możemy obserwować przejawy bezradności i bezbronności wśród wychowawców. Czy bezradność i niepewność rodziców i nauczycieli, ich przemęczenie i częste kapitulacje wobec pojawiających się problemów mogą spowodować, że odpowiemy twierdząco na pytanie: czy nastąpił już koniec wychowania?

Autor pracy *Być nauczycielem* dokonuje przeglądu chaotycznych relacji panujących w systemach wychowawczych oraz ukazuje ich skutki. Obraz, jaki pojawia się w wyniku tych analiz, nie może budzić optymizmu. Badania przeprowadzone w niemieckich i amerykańskich szkołach ukazują przemoc stosowaną przez dzieci i młodzież, destrukcyjną agresywność, jej rozprzestrzenianie się i bardzo zróżnicowane formy, mobbing oraz przemoc dorosłych wobec dzieci i młodzieży. Otto Speck akcentuje fakt, że opisywane zachowania o charakterze agresywno-destrukcyjnym stanowią nową jakość zaburzeń i są mocno powiązane ze współczesnymi, gwałtownymi zmianami społeczno-kulturowymi. Dla polskiego czytelnika, szczególnie dla nauczycieli i wychowawców, opisy sytuacji w innych krajach z całą pewnością okażą się niestety znajome, podobne do tych, z którymi borykają się w swoich szkołach i placówkach.

Autor wobec opisywanego stanu rzeczy przyjmuje postawę konserwatywną (w najlepszym rozumieniu tego słowa). Jest zwolennikiem aktywnego udziału wychowawców w kształtowaniu postaw refleksyjnych, bez rezygnowania z wartości etycznych, przy zachowaniu szeroko rozumianej autonomii wychowanków. Wychowawcy nie mogą pozostawać obojętni wobec podstawowych pytań dotyczących sytuacji człowieka w ponowoczesnym świecie. Obojętność taka może być bowiem rozumiana jako rezygnacja z wychowania.

Otto Speck zauważa, że poruszając problematykę coraz bardziej chaotycznego i nieskutecznego wychowania jesteśmy zmuszeni do podejmowania próby odpowiedzi na pytanie, jak na nowo ugruntować moralność, ponieważ bez wątpienia mamy obecnie do czynienia przede wszystkim z kryzysem moralnym, z rozpadem więzi międzyludzkich, z zanikiem społecznego zaangażowania i moralnej odpowiedzialności. Kryzys ten dotyka wielu sfer naszego życia – wychowanie jest tylko jedną z nich. Jak jednak „ugruntować moralność”, gdy liberalna polifonia w zakresie norm, zasad, wartości i nieustające akcentowanie indywidualnej egocentrycznej wolności nie poddają się jakimkolwiek procesom porządkującym? Propozycja niemieckiego pedagoga jest zaskakująca. Proponuje powrót do pojęcia i zjawiska, które wydawałoby się, jest nam bardzo dobrze znane, a nawet niekiedy traktowane jako jedna z podstawowych przyczyn aktualnego, krytycznego stanu moralności (i wychowania). Autor proponuje na nowo przeanalizować kategorię autonomii.

Początkowo Otto Speck skupia się na interesującej przeglądowej analizie aktualności poglądów na temat moralności i autonomii prezentowanych przez I. Kanta, J.J. Rousseau, É. Durkheim, J. Rawisa i E. Lévinasa. Wolne od wstępnych, ideologicznych założeń rozważania prowadzą Autora do ciekawych wniosków. Autonomia, jak zauważa, we wszystkich opisywanych koncepcjach ma charakter pojęcia wiążącego. Autonomia skłania Ja do podjęcia zobowiązania. Może to być „samozobowiązanie jaźni względem ogólnie uznanej sprawiedliwości i porządku” albo bezpośrednia odpowiedzialność za Drugiego. Tak rozumiana autonomia nie może być już utożsamiana z nieograniczoną wolnością, odwołuje się bowiem do więzi międzyludzkich i wspólnoty. Wychowanie może więc być traktowane jako wspomaganie kształtowania się autonomii wychowanka, przy założeniu, że autonomia i społeczne relacje są ze sobą ściśle powiązane.

Analizując pedagogiczne koncepcje wychowania do samostanowienia, Autor przeciwstawia się stereotypowym podziałom na koncepcje wychowawcze skoncentrowane na jednostce i na te odnoszące się do społeczeństwa, wskazuje na błędne interpretacje, które były przyczyną wielu niepotrzebnych sporów. Prezentując kilka koncepcji, zarówno „skoncentrowanych na jednostce”, jak i „skoncentrowanych na społeczeństwie”, dowodzi, że koncepcje te nie różnią się w tak radykalny sposób, jak chciałoby tego niektórzy interpretatorzy. Nie można kształtować dojrzałego, zharmonizowanego Ja bez odniesienia do wartości wspólnoty, ale także wspólnota nie może powstać bez dojrzałych i autonomicznych jednostek. Ten, wydawałoby się, oczywisty związek nader często był pomijany z niezrozumiałych (a może ideologicznych) względów.

Teoretyczne rozważania prowadzone wokół autonomii, nie stanowią jednak celu samego w sobie. Autor poprzez te rozważania stara się ukazać nowe możliwości konkretnych działań w zakresie wychowania moralnego. Z dużą mocą i przekonaniem podkreśla, że takie działania mają sens w społeczeństwach ponowoczesnych. Nie możemy zrezygnować z wychowania moralnego w szkołach. Szkoła musi stać się dla uczniów przestrzenią doświadczania moralności. Poglądy Otto Specka można w tym miejscu wzmocnić cytatem z dokumentu podpisanego przez wielu amerykańskich intelektualistów i działaczy społecznych. Ruch społeczny, którego ten dokument jest manifestem, to odpowiedź na pewne skrajne formy liberalizmu, które zaczęły dominować w amerykańskim społeczeństwie. We fragmencie dotyczącym koniecznych zmian w szkolnictwie znajdujemy takie słowa: *Zdecydowanie opowiadamy się za tym, aby wszystkie instytucje edukacyjne, od przedszkoli do uniwersytetów, dostrzegły i potraktowały poważnie swą doniosłą odpowiedzialność za zapewnienie moralnej edukacji [...] milczenie szkół w kwestiach moralnych oznacza, że młodzież zostaje wystawiona na oddziaływanie wszelkich innych opinii i wartości oprócz tych, za którymi opowiadają się ich nauczyciele*¹. W kilku miejscach swojej pracy O. Speck przywołuje poglądy jednego z prominentnych sygnatariuszy tego dokumentu Amitai Etzioniego.

Jak jednak działać w tak pluralistycznym społeczeństwie? Czy możliwy jest jakikolwiek konsensus dotyczący norm, wartości i celów działań wychowawczych? Autor podejmuje udane próby przedstawienia celu działań wychowawczych i środków pomocy wychowawczej. Podkreśla konieczność kształtowania i wspierania autonomii, zwraca uwagę na postawę występowania w obronie norm i wartości, na kształtowanie postawy wzajemnego szacunku i zaufania, a wreszcie opisuje interesujące koncepcje real-

¹ Komunitariańska Platforma Programowa. Społeczeństwo Responsywne: *Prawa i Obowiązki*. [w:] *Komunitarianie. Wybór tekstów*, wybór i wstęp Paweł Śpiewak, Warszawa 2004.

nej pomocy wychowawczej. Między innymi zajmuje się aktualnym i codziennym problemem wszystkich nauczycieli, czyli trudnościami z utrzymaniem dyscypliny w szkole. W końcu przedstawia bardzo inspirującą koncepcję „sprawiedliwej wspólnoty” Lawrence’a Kohlberga.

Praca ma charakter interdyscyplinarny i przekrojowy. Autor w oryginalny sposób opisuje najważniejsze dla procesów socjalizacji i wychowania fenomeny. Analizuje napięcia pomiędzy autonomią a „społecznym zakotwiczeniem”, pomiędzy Ja a wspólnotą i podejmuje rozważania nad wynikającymi z nich konsekwencjami pedagogicznymi. Istotną wartość tego tekstu polega na aktywnym przeciwstawieniu się postawom bezsilności, bezradności i beznadziejności wychowawczej. Okazuje się, że wciąż możemy poszukiwać nowych dróg, nowych odpowiedzi na pytania dotyczące radzenia sobie z agresją i chaosem.

Odpowiedzi te mają szczególne znaczenie dla wychowawców i nauczycieli oraz dla studentów kierunków pedagogicznych. Dzięki nowym perspektywom aktywności wychowawczej przedstawionym przez niemieckiego pedagoga, ich praca otrzymuje nową jakość. Także wszyscy ci, którzy w chaosie współczesności, w zdecentrowanym i nieprzejrzystym świecie utracili motywację do podejmowania wychowawczego trudu, mogą odnaleźć w rozważaniach Specka cenne inspiracje.

Na pytanie, czy mamy już do czynienia z końcem wychowania? – każdy wychowawca musi udzielić indywidualnej odpowiedzi. Czy wolno jednak odpowiedzieć: tak, to już koniec, nic nie mogę zrobić? Czy wobec stwierdzenia Levinasa, że *nikt nie może się uratować sam*, wychowawca ma prawo do takiej odpowiedzi? Otto Speck pomaga w sformułowaniu innej odpowiedzi i inspiruje do konkretnych działań. Wychowanie moralne ma sens. Prawdziwie autonomiczne jednostki mogą przeciwdziałać chaosowi. Nawet w tak *aksjonormatywnie rozproszonym świecie wychowania*² mogą pojawić się strategie, które przyczynią się do trwałego i godnego współzycia międzyludzkiego.

STANISŁAW KOWAL

² B. Śliwerski, *Wstęp do wydania polskiego*, s. 10.

Monika Kwiecińska-Zdrenka,

Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?

Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży, Toruń 2004

Zmiana społeczna w Polsce i problematyka rozwoju polskiej wsi to tematy obecnie aktualne. Stanowią przedmiot dyskusji polityków i ekonomistów, ale też poddawane są naukowym analizom.

Opisu fenomenu bezradności młodzieży wiejskiej dokonuje w swej książce Monika Kwiecińska-Zdrenka. Strategie życiowe młodzieży wiejskiej, ukazanej na tle ogółu młodzieży, stanowią przedmiot poszukiwań badawczych Autorki. Kategorią naczelną, wokół której koncentruje swoje rozważania, czyni bezradność. Zakłada, wbrew powszechnie panującym przekonaniom, iż nie można młodzieży wiejskiej określać jednoznacznie jako bezradnej i biernej. Kolejnym zastrzeżeniem jest traktowanie tej kategorii młodzieży jako takiej, bez uwzględnienia różnicowań panujących w jej obrębie (tu mowa jest o młodzieży chłopskiej, jako odrębnej grupie).

Monika Kwiecińska-Zdrenka prezentuje dwa sposoby analizy zjawiska bezradności – socjologiczne i psychologiczne. Zabieg ten pozwala na ukazanie wielości jego aspektów i uwarunkowań. Zainteresowanie socjologii budzą społeczne korelaty zjawiska, jego kontekst społeczny i kulturowy oraz polityczne następstwa. Autorka sygnalizuje tu niebezpieczeństwo społeczno-ekonomicznej marginalizacji młodzieży wiejskiej, które może powodować wzrost jej podatności na demagogiczne i autorytarne oferty polityczne. Koncepcje psychologiczne akcentują osobowościowe i jednostkowe uwarunkowania bezradności. Autorka wprowadza Czytelnika w krąg pojęć związanych z zagadnieniem bezradności. Przeciwnością bezradności stanowią podmiotowość społeczna i aktywność. Zestawienie tych opozycji daje nową, interesującą perspektywę oglądu fenomenu bezradności (Rozdział I – *Fenomen bezradności w ujęciu socjologii i psychologii*).

Źródła bezradności M. Kwiecińska-Zdrenka poszukuje w systemach społecznych (komunizm, faszyzm i liberalizm), w kulturze czy wreszcie w jednostkowym rozwoju. Na tym tle ukazuje specyfikę polskiej bezradności systemowej, widocznej wyraźnie w okresie socjalizmu. Korelacje między wszystkimi czynnikami mogącymi wywołać bezradność wskazują na złożoność i niejednoznaczność tego zjawiska. Są również argumentem potwierdzającym tezę o niemożności upatrywania źródeł bezradności w jednym tylko środowisku. W rzeczywistości polskiej będą to obszary wiejskie, których mieszkańcy charakteryzowani są jako oporna na zmianę, roszczeniowa i bezradna kategoria społeczna (Rozdział II – *W poszukiwaniu źródeł bezradności*).

Wieś postrzegana jest powszechnie jako obszar kumulacji problemów społecznych i ekonomicznych. To miejsce mało atrakcyjne, także dla jej mieszkańców. W kontekście zmian systemowych wsi polskiej Autorka ukazuje fenomen młodzieży wiejskiej i wiejskiej socjalizacji. Porusza również zagadnienie dziedziczenia bezradności jako jeden z efektów owej socjalizacji. Kwestią, która wydaje się być równie istotna, jest rola wsi w procesie zmian społeczno-ekonomicznych w Polsce oraz perspektywy rozwojowe wsi. Kreśli obraz wsi polskiej jako przestrzeni życia i planowania przyszłości przez młodzież. W tym kontekście pojawia się również problematyka marginaliza-

cji i wykluczenia społecznego, jako zjawisk w szczególny sposób dotyczących obszary wiejskie w Polsce (Rozdział III – *Wieś i zmiana systemowa w Polsce*).

Autorka stawia szereg pytań dotyczących wsi i młodzieży wiejskiej. Między innymi, czy polska wieś jest bezradna wobec zmiany społeczno-gospodarczej w Polsce i czy bezradna jest młodzież wiejska. Padają również pytania o przyszłość młodych mieszkańców wsi, a w konsekwencji o perspektywę rozwoju obszarów wiejskich w Polsce. Kolejnym problemem jest trwałość bezradności młodzieży wiejskiej jako efekt wiejskiej socjalizacji, utrwalającej dziedzictwo przeszłości lub, wręcz przeciwnie, przywołanej przez współczesne realia. Dalsze pytania dotyczą zasięgu omawianego zjawiska, charakterystyki kręgów społecznych nim objętych. W tym kontekście Autorka wprowadza pojęcie „bezradności nowej generacji”, związanej ze współczesnymi polskimi realiami systemowymi. Dynamika opisywanego zjawiska, jego stały bądź przejściowy charakter to kolejna ważna kwestia. I wreszcie równie istotne pytanie o czynniki utwierdzające lub osłabiające bezradność, rozumianą jako postawę życiową przyjmowaną przez badaną młodzież.

Strategie życiowe młodzieży wiejskiej rozpatruje Autorka w kontekście poczucia kontroli nad rzeczywistością lub jej braku. Typy strategii życiowych traktowane są złożenie dwóch elementów – poziomu aspiracji życiowych badanej młodzieży oraz związanych z nimi aktywnych bądź pasywnych działań. Czytelność wyszczególnionych kategorii działania podnosi przypisanie każdej z nich adekwatnego „bajkowego” reprezentanta. Przykładowo „bezwolny realista” – strategia powstała z połączenia bezradności ze średnimi aspiracjami życiowymi – to *kubuś puchatek*.

Badania stanowiące podstawę empiryczną pracy zakorzenione są w tradycji badań podłużnych prowadzonych przez tzw. zespół toruński. Autorski wkład Moniki Kwiecińskiej-Zdrenki do badań z roku 1998 na temat „Aspiracje i postawy życiowe młodzieży” i badań z roku 2001 na temat „Na progu dorosłości – portret i losy młodego pokolenia” dotyczył zagadnienia bezradności. W roku 1998 badaniu poddano młodzież piętnastoletnią, w drugim badaniu tę samą grupę trzy lata później. Celem badań podłużnych jest ukazanie dynamiki zjawiska stanowiącego przedmiot zainteresowań badawczych, w tym przypadku mowa jest o śledzeniu realizacji planów życiowych (Rozdział IV – *Zaplecze warsztatowe badań własnych*). Badania ukazują dynamikę zjawiska bezradności, rozumianej jako postawa życiowa. Autorka dokonuje wyodrębnienia tych aspektów sytuacji i planów życiowych młodych mieszkańców wsi, które określić można jako charakterystyczne dla tej grupy społecznej. Zabieg ten pozwala na zdefiniowanie zjawiska bezradności młodzieży wiejskiej, ukazanej w opozycji do bezradności młodzieży miejskiej, stwierdzenie częstotliwości jego występowania oraz źródeł.

Bezradność przedstawiona została w swego rodzaju trzech odmianach. Wyróżniona jest zatem niezaradność (nieporadność), bezradność w klasycznym ujęciu oraz pozorowana zaradność – zagubienie celu. Na przeciwległym biegunie znajduje się zaradność, jako styl działania młodych ludzi o wysokich aspiracjach życiowych, aktywnie działających na rzecz ich urzeczywistnienia (Rozdział V – *Sytuacje i plany życiowe piętnastolatków. W poszukiwaniu specyfiki wiejskiej*; Rozdział VI – *Bezradność młodzieży wiejskiej – struktura i dynamika zjawiska*).

Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości? Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży to książka napisana przez socjologa, i taki właśnie – socjologiczny – punkt wi-

dzenia prezentująca. Autorka dokonuje analizy pojęcia bezradności jako cechy powszechnie przypisywanej młodzieży wiejskiej, związanej z zagadnieniem „wiejskiej mentalności”. Przez pryzmat tych dwóch zjawisk – bezradności i „wiejskiej mentalności” – tłumaczona jest niejednokrotnie problematyczna kwestia wsi polskiej. Monika Kwiecińska-Zdrenka definiuje niejako na nowo owe terminy, oczyszczając je z potocznych implikacji i intuicyjnych korelatów.

Lektura stanowi ciekawe doświadczenie czytelnicze, zarówno dla czytelnika zorientowanego w przedstawianej problematyce, jak i dla zainteresowanego, lecz mało kompetentnego w poruszanych kwestiach.

MAŁGORZATA KULIG

Profesor Jan Kulpa – wybitny pedagog polski

20 marca 2003, w dwudziestą rocznicę śmierci wybitnego nauczyciela nauczycieli, metodyka – a przede wszystkim wspaniałego Człowieka – Profesora Jana Kulpy Katedra Dydaktyki Instytutu Nauk o Wychowaniu AP zorganizowała sesję naukową poświęconą Jego pamięci pod honorowym patronatem Jego Magnificencji Rektora AP im. KEN prof. zw. dr hab. Michała Śliwy. Otwarcia obrad dokonał dyrektor Instytutu Nauk o Wychowaniu AP prof. zw. dr hab. Mirosław Szymański „Powinniśmy – podkreślił w swym wystąpieniu – częściej niż dotychczas przypominać osoby, które miały ogromny wkład w to dzieło, które my obecnie kontynuujemy. Jednym z takich filarów naszej Uczelni był Profesor Jan Kulpa. Bardzo dobrym przeto i znaczącym wydarzeniem jest to, że Katedra Dydaktyki Instytutu Nauk o Wychowaniu postanowiła zorganizować konferencję naukową poświęconą twórczości i pamięci Profesora Jana Kulpy”.

Serdecznie powitał zaproszonych gości: prorektora AP prof. dr hab. Henryka Żalińskiego, prof. zw. dr hab. Tadeusza Aleksandra z Uniwersytetu Jagiellońskiego, referentów z Uczelni i zaprzyjaźnionych instytucji, m.in. z Centrum Młodzieży im. dr. Henryka Jordana w Krakowie, p. mgr Olimpię Napolską-Kolarz, kierownika Ruchu Ludowego, Oddział w Krakowie – p. mgr Bolesława Derenia, a nade wszystko syna Profesora doc. dr. hab. Jana Kantego Kulpę z Małżonką.

Następnie głos zabrał Prorektor AP prof. dr hab. H. Żaliński, który kontynuując myśl przewodnią sesji, stwierdził: „Nasza Uczelnia zajęła bardzo wysokie miejsce w rankingach, a na te rankingi z kolei wpływają trzy elementy: aktualna siła naukowa Uczelni, warunki studiowania, prestiż. A co to jest prestiż Uczelni? To jej historia, kadra, nie tylko obecna, ale i poprzednia, właśnie cytując Pana profesora Mirosława Szymańskiego, to takie filary, a jednym z nich był Profesor Jan Kulpa”. Przypomniawszy dalej nieco faktów z dziejów Uczelni i Katedry Pedagogiki, m.in. przekształcenie jej 15 IV 1969 r. w Instytut Nauk Pedagogicznych, którego twórcą był Profesor Jan Kulpa, i do jego historii wpisał się „złotymi zgłoskami”, a współcześni powinni te piękne tradycje kontynuować, wszak w szkole pedagogicznej najważniejsze miejsce winien mieć Wydział Pedagogiczny.

Prof. zw. dr hab. Józef Kuźma w sposób bardzo interesujący, a zwięzły, zaprezentował sylwetkę Profesora Jana Kulpy – jako uczonego, wychowawcy, nauczyciela nauczycieli, dydaktyka i autora koncepcji nauczania problemowego, przedstawił również dorobek Profesora, przebieg jego pracy zawodowej i naukowej, działalność organizacyjną, podkreślając przy tym, iż tak bogatym życiorysem można obdarzyć nie jednego, a wielu wybitnych ludzi. Charakteryzując Jana Kulpę, mówca zaakcentował walory osobowościowe, przede wszystkim Jego życzliwość, otwartość na drugiego człowieka, chęć niesienia pomocy. Wspominał swoje spotkania z Profesorem. Podkreślał, że tak urozmaicona i bogata twórczość naukowa Profesora była możliwa dzięki stworzeniu własnej szkoły badawczej i opanowaniu sztuki zespołowej pracy naukowo-badawczej, co w dzisiejszych czasach może również stanowić wzór. Zwrócił uwagę na problem kształcenia ustawicznego postawiony przez Jana Kulpę, jakże aktualny i dziś. „Profesor Jan Kulpa ma też znaczący wkład w rozwój nauki studiowania, technologii pracy umysłowej oraz nauki o sposobach uczenia się i prawdziwego studiowania”. Do ważnych osiągnięć Jana Kulpy można zaliczyć koncepcję nauczania problemowego. W konkluzji stwierdził: „Profesor Jan Kulpa był wybitnym polskim uczonym,

pedagogiem ubiegłego stulecia, a Jego myśli i koncepcje są nadal żywe i aktualne w naukach o kształceniu i wychowaniu”.

Interesującą charakterystykę Jana Kulpy przedstawił prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński w referacie *Empatia i altruizm u Profesora Jana Kulpy*. Rozpoczął wystąpienie słowami: „Profesor dr hab. Jan Kulpa był i pozostanie naszym Mistrzem, naszym niekwestionowanym autorytetem, zarówno w dziedzinie nauki, jak i uprawianej przez Niego dydaktyki, a nade wszystko jako człowiek, którego całe życie przepełnione było empatią i altruizmem. Można rzec, że mieli szczęście wszyscy ci, którzy wzrastali naukowo w bezpośrednim kontakcie z Profesorem”. I chociaż minęło 20 lat od śmierci Profesora, pamięć o nim jest wciąż żywa, „bo chociaż umarł człowiek, ale pozostało po nim słowo, specyficzny dla niego gest, symbole, które zostały rzucone w nasze środowisko akademickie, w nasz Instytut Pedagogiczny. Nasz Mistrz pozostał nam w pamięci jako człowiek o wyjątkowej umiejętności kreowania i podtrzymywania przyjaznych relacji interpersonalnych. Jest to wzór godny do naśladowania”. To pełne ciepła i prawdziwego podziwu oraz sympatii wystąpienie wywołało wzruszenie, a nawet łzy u tych słuchaczy, którzy mieli szczęście współpracować z Mistrzem.

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander zaprezentował referat nt. *Profesor Jan Kulpa jako andragog*. Na podstawie analizy źródeł i dokumentów przedstawił w sposób nader interesujący mało znane fakty z działalności organizacyjnej i redakcyjnej Profesora w obszarze oświaty dorosłych. Stwierdził, że „andragogiczne zainteresowania Profesora Jana Kulpy wynikały z Jego pracy jako dyrektora II LO dla Pracujących w Krakowie w latach 50. Był też Profesor kierownikiem Sekcji Oświaty Dorosłych, pracował w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Kadr Oświatowych, w latach 1954–1957 był kierownikiem oddziału. Jako nauczyciela akademickiego WSP uczelnia obdarzyła Go godnością dziekana i kierownika Studiów dla Pracujących Nauczycieli”. Niewątpliwie jako organizator studiów gromadził liczne doświadczenia, które miały później wpływ na powstawanie teorii oświaty dorosłych. W pracy na licznych kursach regionalnych i ogólnopolskich dla nauczycieli niekwalifikowanych lub podnoszących swoje kwalifikacje kształtowała się myśl andragogiczna Profesora. Do dojrzewania refleksji andragogicznej Profesora przyczyniało się niewątpliwie Jego członkostwo w różnego rodzaju komitetach redakcyjnych, m.in. „Oświaty Dorosłych” czy „Rocznika Komisji Nauk Pedagogicznych” wydawanego w Krakowie.

Kolejny nurt dociekań naukowych i trosk Profesora, to funkcjonowanie szkolnictwa dla pracujących zarówno uczniów, jak i studentów, czemu dawał często wyraz w publikacjach, a nade wszystko w podręczniku metodycznym pt. *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej dla pracujących*, który był przedmiotem Jego przewodu habilitacyjnego.

Drugi kierunek badań i refleksji andragogicznej Profesora to kształcenie studentów zaocznych, a trzeci obszar to samokształcenie. Wiele artykułów dotyczyło tego problemu, szczególnie interesowała Jana Kulpę „inwestowanie ucznia we własny rozwój, kreowanie własnej osobowości”. Jeszcze na jeden bardzo ważny element andragogicznej refleksji zwrócił uwagę referent, a mianowicie na tradycje w kształceniu dorosłych w latach międzywojennych, opisane m.in. w pracy pt. *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli w szkołach powszechnych w latach 1918–1939*.

Wystąpienie prof. zw. dr hab. Tadeusza Aleksandra rzuciło światło na wiele mało znanych faktów z twórczości Jana Kulpy. Mówca łączył urok osobistych wspomnień ze spotkań z Profesorem z szacunkiem dla ogromnego wkładu Jana Kulpy w rozwój an-

dragogiki w Polsce, konstatując: „rysuje się Profesor jako wizjoner przyszłości w kształceniu nauczycieli, w kształceniu regionalnym i ustawicznym. Mało byśmy na ten temat wiedzieli, gdyby nie dorobek Profesora. Kształcenie ustawiczne to konieczność. Nie ma dzisiaj, w istocie, w naszej cywilizacji innego wyjścia, poradzenia sobie z kłopotami życia codziennego i zawodowego – jak ciągła, mądra, konsekwentna i bardzo wytrwała edukacja ustawiczna”. To Profesor Jan Kulpa, zdaniem mówcy, wprowadził do andragogiki refleksję ponadczasową, trwałą.

Prof. zw. dr hab. Bolesław Faron, były ministra oświaty, obecny dyrektor Instytutu Filologii Polskiej AP, mówił o trzech etapach kontaktów z Profesorem. Jako młody asystent pracujący na polonistyce – po raz pierwszy zetknął się z Janem Kulpą w 1959 roku (wówczas Jan Kulpa pracował w Katedrze Metodyki Nauczania Języka i Literatury Polskiej), następnie jako rektor ówczesnej WSP, kiedy to Jan Kulpa zasłużył się ogromnie w działaniach na rzecz powstania, a potem rozwoju Instytutu Nauk Pedagogicznych, a jako prorektor ds. nauczania dbał o pedagogiczne przygotowanie nauczycieli. O uznaniu zasług Profesora Kulpy świadczą liczne dyplomy i nagrody.

Nie można zapomnieć, mówił prof. dr hab. Bolesław Faron, olbrzymiego wkładu pracy organizatorskiej i dydaktycznej Profesora w rozwój studiów zaocznych. Jego wpływu na kształtowanie osobowości wielu pokoleń nauczycieli. W tej uczelni formułowała się osobna koncepcja kształcenia nauczycieli, budowana niejako na dwóch filarach: gruntownego przygotowania merytorycznego oraz głębokiego przygotowania pedagogicznego. To Jan Kulpa z prof. Wincentym Dankiem walczyli o to, żeby uczelnia stała się akademicką, zawodową, nauczycielską szkołą wyższą.

Na zakończenie swojej wypowiedzi zauważył, iż „powrót do korzeni uczelni jest bardzo istotny w szkole pedagogicznej ze względów edukacyjnych i wychowawczych. Prof. Jan Kulpa reprezentował ten typ nauczyciela akademickiego, który posiadał gruntowną praktykę szkolną, a później zdobywał stopnie naukowe”. Udowodnił przy tym, że w każdym wieku można rozwijać się naukowo – w 51 roku życia uzyskał stopień doktora, a w 70 roku był już profesorem zwyczajnym. W wystąpieniu tym przewijał się również nurt osobistych wspomnień – kontaktów młodego polonisty z doświadczonym nauczycielem, wpływu Mistrza na kształtowanie się naukowej sylwetki podopiecznych.

Oddając po 20 latach cześć i hołd Profesorowi Janowi Kulpie nie można było pominąć Jego współpracy z konspiracyjną prasą ludową i w ogóle działalności w ruchu ludowym, w ZSL. Te dwa istotne wątki w bogatym życiu również zostały uwzględnione w programie sesji.

Prof. zw. dr hab. Jerzy Jarowiecki dokonał bardzo wnikliwej analizy dostępnych źródeł świadczących o twórczości Jana Kulpy w konspiracyjnej prasie ludowej w latach drugiej wojny światowej. Poruszano na jej łamach różne zagadnienia, ważne miejsce zajmowały wśród nich kwestie oświatowo-wychowawcze, etyczno-moralne. Artykuły na ten temat pisał przede wszystkim Jan Kulpa, sygnowując je kryptonimem „J”, a znamienne tytuły, np. *Zadbajmy o nasze szkoły*, *Dom i dziecko*, *W uczciwości siła*, dowodzą troski ich Autora o dziecko.

„W artykułach Jan Kulpa najwięcej uwagi poświęcał ideałowi wychowawczemu. Jakże aktualne są dzisiaj Jego słowa – chodziło bowiem o kształtowanie człowieka prawego, o wysokim stopniu uspołecznienia, uczciwego o postawie patriotycznej, kierującego się wartościami i normami wynikającymi z chrześcijańskich założeń”.

W wystąpieniu tym przewijał się również wątek osobistych spotkań z Janem Kulpą: „wielokrotnie – wspominał profesor Jerzy Jarowiecki – kiedy mieliśmy punkt konsultacyjny rodzicącej się WSP w Kielcach, uczestniczyłem w spotkaniach, w których byłem

czwartym: Jan Kulpa, Leopold Krzyk i Wincenty Danek. Często przedmiotem tych rozmów były wspomnienia z lat wojny i wspólnych doświadczeń Jana Kulpy”.

Uzupełnieniem wiedzy o społecznej działalności w ruchu ludowym Profesora Kulpy był wykład mgr Bolesława Derenia, wieloletniego działacza ZSL, który zwrócił uwagę na wątki oświatowe i społeczno-polityczne w karierze młodego nauczyciela Jana Kulpy.

Następnie prof. dr hab. Janina Wyczesany przedstawiła bardzo osobistą refleksję opatrzoną wymownym tytułem *Ocalić od zapomnienia*. Przypominając postać Mistrza, stwierdziła m.in.: „Prezentował wzór cech osobowych jako człowiek – przede wszystkim szacunek dla podopiecznego, cechowała Profesora erudycja naukowa, życzliwość, wartości humanizmu. Był dla nas wzorem do naśladowania i takim pozostał w pamięci tych, którzy Profesora znali”.

W ostatnim dziesięcioleciu swojego życia wśród licznych obowiązków, pełnił między innymi w latach 1977–1983 funkcję przewodniczącego Rady Naukowej Krakowskiego Młodzieżowego Towarzystwa Przyjaciół Nauk i Sztuk. Swym autorstwem wspierał wszelkie poczynania, które miały na względzie dobro młodzieży i polskiej szkoły. O tej dziedzinie aktywności Jana Kulpy traktowało wystąpienie przez mgr Olimpię Napolskiej-Kolarz, która przedstawiła współpracę Profesora z krakowskim Pałacem Młodzieży, podkreśliła, że przy tym „potrafił zjednać pasjonatów nauki z wyższych uczelni do pracy z młodzieżą szczególnie uzdolnioną”, a tradycja zaszczerpiona przez Profesora, jest krzewiona do dzisiaj.

Część drugą obrad wypełniły wspomnienia współpracowników i uczniów Profesora. Prof. dr hab. Czesław Banach stwierdził: „Profesor był dla mnie autorytetem w zakresie problematyki edukacji nauczycielskiej, ponieważ łączył doświadczenia praktyczne z dobrikiem pisarskim, zespałał je nadzieją i optymizmem na możliwy i pożądany postępek w nauce o nauczycielu, o jego funkcjach, zadaniach i metodach pracy pedagogicznej”.

Dr Stanisław Szwabowski, uczeń i współpracownik Profesora, odczytał niepublikowany tekst wywiadu z Janem Kulpą, przeprowadzony w redakcji miesięcznika „Wychowanie” prawdopodobnie w roku 1971/1972. Na zakończenie przypomniał dewizę Mistrza: „jest wiele sposobów, żeby człowieka zniszczyć, ale tylko jeden, aby mu pomóc”. Andrzej Gajzler, również uczeń i współpracownik, zwrócił uwagę na wspaniałe cechy osobowości, kontaktowość, piękny język, przejrzystość wykładu Profesora.

Konferencji towarzyszyła wystawa „Życie i twórczość Profesora Jana Kulpy”, prezentująca m.in. materiały z Archiwum PAN i PAU.

Podziękowanie organizatorom konferencji, „nauczycielom, którzy potrafia szanować tradycje i pamięć Ojca”, wyraził syn doc. dr hab. Jan Kanty Kulpa.

Zamykający sesję przewodniczący obrad prof. dr hab. Marian Śnieżyński wyraził wdzięczność władzom Uczelni, dyrektorowi Instytutu Nauk o Wychowaniu prof. dr hab. Mirosławowi Szymańskiemu, kierownikowi Katedry Dydaktyki, a nade wszystko dr Elżbiecie Bryckiej i dr Marii Chymuk za trud włożony w przygotowanie konferencji i towarzyszącej jej wystawy.

Wieczorem odbyła się Msza św. w intencji Profesora Jana Kulpy w kościele akademickim NMP z Lourdes przy ul. Lea 37.

ELŻBIETA BRYCKA, MARIA CHYMUK

V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny PTP. Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania Wrocław 23–25 września 2004

Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania – ten kontrowersyjny w swej wymowie temat stanowił wątek przewodni rozważań uczestników V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Zjazd, będący kontynuacją ogólnopolskich spotkań pedagogów, odbył się dzięki gościnności Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu w dniach 23–25 września 2004 roku. Patronat Honorowy objął Prezydent miasta Wrocławia Rafał Dutkiewicz, natomiast funkcję Przewodniczącego Komitetu Honorowego Zjazdu Rektor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu prof. dr hab. Robert Kwaśnica. Otwarcia Zjazdu dokonał Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński.

W Zjeździe wzięło udział 561 przedstawicieli różnych subdyscyplin polskiej pedagogiki, reprezentujących wszystkie ośrodki akademickie i uczelnie wyższe, nauczyciele praktycy, przedstawiciele instytucji pozarządowych podejmujący działalność na gruncie pedagogiki. Wielość interpretacji tematu przewodniego oraz różnorodność prezentowanych poglądów miała swój wyraz w 190 wygłoszonych referatach, komunikatach i raportach z badań. Stanowiły one podstawę autentycznego dialogu, owocnych dyskusji oraz polemik pomiędzy uczestnikami. Spotkanie zaszczyliło swą obecnością wielu wybitnych teoretyków, badaczy i praktyków edukacji. Obecność mistrzów dawała możliwość nowego osądu aktualnych problemów, wymiany poglądów, konsultacji podejmowanych badań oraz twórczej inspiracji w praktycznej działalności pedagogicznej.

Otwierając część merytoryczną Zjazdu prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński wygłosił referat dotyczący przyszłości edukacji i pedagogiki w świecie bez przyszłości. W świetle zaprezentowanych rozlicznych zagrożeń, jakim sprzyja rzeczywistość społeczna, polityczna, a w konsekwencji także edukacyjna w Polsce i na świecie, prof. Kwieciński podkreślił wagę dbałości o pełny rozwój kompetencji jednostki. Mówił o powinnościach edukacji publicznej, która powinna powrócić do holistycznego modelu myślenia o człowieku, oraz rzeczywistości kulturowej, społecznej, jaka go otacza. Zaapelował do uczestników spotkania, by ogłosić „edukacyjną godzinę zero”. Wzywał do podjęcia trudu ocalenia etosu akademickiej pedagogiki. Następnie przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki zaprezentował uwarunkowania pedagogiki wobec indywidualnych i społecznych problemów przetrwania i rozwoju. Sesję plenarną uświetnił również swym wystąpieniem prof. dr hab. Lech Witkowski, który poruszył zagadnienia związane z podwójną paradoksalnością powinności pedagogicznych, a także prof. dr hab. Robert Kwaśnica, analizujący w swym wystąpieniu problematykę pytań o dobrą edukację.

Obrady odbywały się w trzech grupach problemowych podzielonych na 13 sekcji. Tematem pierwszej grupy była: *Współczesna rzeczywistość edukacyjna wobec radykalnych zmian świata społecznego*. Omawiano w niej problemy związane z wielokulturowością i globalizmem, szkołą rozumianą jako system społeczny podlegający kontroli i chroniący swą autonomię. Zajmowano się także miejscem nauczyciela i kultury w technopolis oraz zagadnieniami edukacji w debacie publicznej.

Temat drugiej grupy brzmiał: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Referaty dotyczyły kryzysu tradycyjnej normatywności i dylematów współczesnej aksjologii, a także współczesnej pedagogiki rozumianej jako forma intelektualna. Omawiano również modele badań pedagogicznych.

Trzecia grupa zajmowała się tematem: *Teraźniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych*. Problematyka wystąpień w sekcjach tej grupy była mocno zróżnicowana. Edukację ujmowano w kontekście sfery publicznej, nowych zróżnicowań społecznych, rynku i kultury neoliberalnej, jak również dialogu teraźniejszości z przyszłością oraz jako program wsparcia społecznego mającego przeciwdziałać zagrożeniom dla rozwoju. Zajmowano się także problemami młodzieży wobec niegościnnnej przyszłości.

Wygłoszone referaty oraz sformułowane w trakcie obrad wnioski opublikowane zostaną drukiem w specjalnym pozjazdowym wydawnictwie. Będą one doskonałym materiałem do poszerzenia wiedzy, skonfrontowania przekonań, uzupełnienia doświadczeń dla teoretyków, badaczy, a także praktyków pedagogiki.

Zjazdowi towarzyszył cieszący się dużym zainteresowaniem kiermasz wydawnictw pedagogicznych.

Historyczne wnętrza, w których odbywały się obrady, sprzyjały refleksyjności i twórczym dyskusjom, konstruowaniu ciekawych wniosków i rozwiązań. Należy podkreślić doskonałą organizację Zjazdu, precyzję w koordynacji pracy poszczególnych zespołów oraz serdeczną, życzliwą atmosferę obrad.

EWA PAJĄK, EWA ŚLIWA

Moralność i czas

Dynamiczne ujęcie życia jednostkowego czy społecznego, jako nieustannej aktywności człowieka, nadaje dużą wagę zagadnieniu czasu i moralności. W znaczeniu potocznym czas jest nieokreśloną substancją, w obrębie której toczy się ludzka egzystencja. Jest kontekstem wszelkiej rzeczywistości. Filozofowie ujmują czas jako jedną z podstawowych (obok przestrzeni) form bytu materii. Immanuel Kant czas określił nie tylko jako cechę świata, ale jako kategorię poznania, sposób myślenia. Socjologowie, a zwłaszcza przedstawiciele francuskiej szkoły socjologicznej, sądzą, że czas jest faktem społecznym, wytworem życia społecznego, powstaje dzięki formom bytowania. Wyraża rytm życia, a jednocześnie rytm ten wyznacza. Wszelkie przemiany kulturowe, społeczne i moralne dokonują się w czasie. Trwają w przestrzeni czasowej i są powiązane w łańcuchach przyczynowo-skutkowy (często to zjawisko określamy mianem procesu). A więc proces trwa jakiś czas i mamy do czynienia z jego upływem. Dotykamy właściwości czasu, nieodwracalności, sekwencji i wymiaru. Wszelkie zdarzenia są zawsze ogniwo w jakiejś sekwencji, są elementem procesu, który zachodzi po i przed jakimś zdarzeniem. Okres trwania, tempo, rytmiczność, dają wrażenie świadomości upływu czasu, przemijania, zagospodarowania lub straty czasu. Świadomość cykliczności lub linearności czasu nadaje mu wartość.

Dynamiczne ujęcie rozwoju moralnego człowieka jest zawsze wpisane w kategorię czasu. Moralność jest istnieniem czasowym. Istnienie jest aktualizacją, weryfikacją, a zarazem potwierdzeniem zmian w rozwoju moralnym człowieka. Współczesność porzywa ludzi, nie mają czasu na zastanowienie, dokąd zmierzają, utrzymują się bezradnie na powierzchni egzystencji, zapominając o radości stawania się bardziej doskonałym. Wychowanie moralne, którego celem jest ukazywanie dobra, zapoznaje dzieci i młodzież z ocenami i normami, które ułatwiają wybory zachowań moralnych. Nie można mówić o rozwoju moralnym bez wyraźnych kryteriów normatywnych, które określają znaczenie dobra i zła.

Z potrzeby poszukiwania, rozpoznawania dobra moralnego zastało zorganizowane dnia 20 maja 2004 roku przez Studenckie Koło Naukowe Pedagogów, które pracuje przy Instytucie Nauk o Wychowaniu (pod opieką naukową Antoniego Rumińskiego) w Akademii Pedagogicznej w Krakowie, VI Ogólnopolskie Seminarium Naukowe pt. *Moralność i czas*. Wzięli w nim udział naukowcy i studenci z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Do dyskusji panelowej zostali zaproszeni uczeni, reprezentujący różne dyscypliny naukowe, m.in. ks. bp prof. Tadeusz Pieronek (PAT), prof. Władysław Stróżewski (UJ), prof. Mirosław Szamański (AP), prof. Maria Nowicka-Koziół (AP), prof. Katarzyna Olbrycht (UŚ), asp. Agnieszka Pidek (Komenda Główna Policji w Krakowie).

Seminarium otworzył Prorektor AP prof. Eugeniusz Wachnicki, w imieniu J.M. Rektora AP prof. Michała Śliwy. Podczas wystąpienia zwrócił uwagę słuchaczy na porządek epistemologiczny w naukach przyrodniczych i jego wpływ na rozwój umysłu ludzkiego. Ukazał racjonalny charakter wychowania moralnego studentów – kandydatów na nauczycieli.

Na początku obrad członkowie Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów przedstawili swoje badania, pod kierunkiem przewodniczącego koła Michała Pałucha, dotyczące kształtowania i świadomości postaw moralnych dzieci i młodzieży. Badaniami zosta-

ły objęte dzieci w wieku przedszkolnym, młodzież okresu adolescencji oraz studenci w łącznej liczbie 100 osób. Wyniki badań ukazały nie tylko treść rozumienia przez badanych dobra i zła, ale przede wszystkim dylematy zachowań etycznych w różnych sytuacjach życiowych i fazach rozwoju moralnego.

Ks. bp prof. T. Pieronek zwrócił uwagę na ważną rolę wartości w postępowaniu człowieka. Nie można mówić o wychowaniu bez wartości moralnych, kiedy brak jest wartości mimo wychowania. Ważne jest zrozumienie wartości, ich trwałości i hierarchii. Dyskusje aksjologiczne często prowadzą do zamętu w hierarchii wartości, a przecież Europa w swej tradycji zawsze nawiązywała do wartości chrześcijańskich. Punktem wyjścia rozwoju moralnego człowieka jest ludzka wolność, ona bowiem czyni człowieka podmiotem moralnym. Człowiek działając w sposób świadomy, jest twórcą własnych czynów. Postępowanie ludzkie wybrane w sposób wolny na podstawie sądu sumienia może być kwalifikowane jako moralne – mieści się w przestrzeni dobra albo zła. Zwracając uwagę na czyn ludzki, wyodrębnił trzy ważne elementy: przedmiot działania, jego cel i okoliczności, które mu towarzyszą. Te trzy elementy konstytutywne z punktu widzenia moralności chrześcijańskiej są konieczne do oceny moralności czy też niemoralności konkretnego czynu.

Prof. Władysław Stróżewski w swoich rozważaniach pt. *Zmienność i jedność w etyce* zwrócił uwagę na wartość potrzeb – wartości, które w jakiś sposób wynikają z potrzeb i są spełnieniem oczekiwań związanych z potrzebami, które nazwał wartościami pragnień. Wartości związane z zaspokojeniem potrzeb są wartościami w jakiś sposób zdefiniowanymi przez naszą naturę, przez subiektywność, ale jak daleko ta determinacja sięga, trudno powiedzieć. Jedni twierdzą, że są to uwarunkowania genetyczne, inni, że czysto biologiczne. Są potrzeby związane z naszym byciem w świecie i z naszym życiem – potrzeby elementarne i potrzeby wyższe. Problem w tym, czy wszystkie te wartości da się zdefiniować wyłącznie jako te, które zaspokajają potrzeby? Wszystko zależy od tego, jak szeroko rozumie się potrzebę. A więc jest to determinizm szczególnie, który powoduje, że mamy pewnego rodzaju wolność w zakresie doboru przedmiotów. Dla jednego człowieka może być wartością jeden stan rzeczy, czy jedna rzecz, dla innego coś odwrotnego i w związku z tym ja decyduję o tym, co moje potrzeby zaspokaja. Prof. W. Stróżewski, stwierdził, że dążymy dzisiaj przede wszystkim do jakości rzeczy, mało dbając o jakość człowieka, i w tym tkwi podstawowy błąd. Zasady moralne nie mogą być zmienne. Jest natomiast prawdą, że oprócz tego niezmiennego jądra zasad istnieje cały szereg sytuacji, w których ta zasada musi uzyskać właściwą interpretację w odniesieniu do czynu, dla dobra indywidualnej osoby ludzkiej i dla dobra wspólnot ludzkich. Moralność jest nie tylko potrzebna, jest konieczna i dlatego jest czas na moralność, nie jutro, nie pojutrze, ale dziś i w nas, ponieważ stanowi gwarancję ładu, pokoju i samorealizacji człowieka.

Prof. Mirosław Szymański w swoim wystąpieniu pt. *Etyczne uwarunkowania w edukacji* zwrócił uwagę na stałe i zmienne składniki moralnego aspektu edukacji. Za składnik trwały uznał prawo do kształcenia i dostępu do edukacji. Przypomnił dysproporcje występujące w zakresie możliwości edukacyjnych młodzieży i stwierdził, że wyrównywanie szans jest ważnym dziś wyzwaniem edukacji. Następnie omówił zmienne obszary moralne w edukacji. Przypomnił trudne okresy w naszej oświacie. Te znane z *Szyfowych prac* i te ironicznie przedstawiane przez Gombrowicza, zawłaszczenie przez edukację świadomości młodego pokolenia w ustroju komunistycznym, zniewolenie umysłu, jak pisał Miłosz, czyli nadawanie takich znaczeń moralnych, które często były wypa-

czone i błędne. Widzimy dobrze, stwierdził M. Szymański, że mamy dzisiaj ofensywę liberalnych tendencji w gospodarce i życiu społecznym, wiemy też, że postęp naukowo-techniczny zmienia rzeczywistość. Inne niebezpieczeństwa to rywalizacja, walka żeby istnieć, żeby być pierwszym, żeby zwyciężać w konkurencji rynkowej, rywalizować, zamiast współpracować. Oto egoizm zamiast prospołeczności, kult ciała zamiast mądrości. Wreszcie życie chwilą, a więc sukces na krótką metę, zamiast szukania sensu życia.

Prof. Maria Nowicka-Kozioł w swoich rozważaniach na temat: *Problemy współczesnej moralności*, poddała ostrej krytyce nurt zwany ponowoczesną moralnością. Kultura ponowoczesna promuje przede wszystkim hybrydyczność, zmienność, pluralizm, opcjonalność. Stwarza to pewien chaos moralny. Tak, jak to stwierdził J.P. Sartre, że skoro wszystko, co nas otacza, jest ludzkie, stworzone przez człowieka, to człowiek ma prawo tę rzeczywistość unicestwić, odrzucić, może jej po prostu nie honorować w swoim życiu. Dawniej człowiek poszukiwał tego, co jest dobrem, co jest wartością, co jest jakąś transcendencją, osią dla potrzeb, pragnień i wartości. W tej chwili, jak sądzi M. Nowicka-Kozioł, chodzi o dobra, a nie o dobro. Życie polega na użyciu, cenione jest ciało, które stało się przedmiotem komercji i handlu. Ponieważ ciało jest nasze, jeżeli stało się rzeczą, to my też stajemy się poniekąd rzeczą. Obecnie nieważne są zasady, ważne są opcje. Każda opcja jest dobra. Istnieje prawo głosu i różnicy, każdy głos jest dobry, ma prawo się różnić, jeżeli jest głosem, który został wyartykułowany, to się liczy, jest równoprawny. Wszystko to prowadzi do permissywizmu. Chodzi tu o totalną tolerancję bez granic, tolerancję zgody na wszystko, co nas otacza, co nas dotyczy.

Prof. M. Nowicka-Kozioł omówiła następnie dwie warstwy znaczeniowe pojęcia godności: ontologiczną i ontyczną. W warstwie ontologicznej godność jest czymś, co konstytuuje człowieka jako byt. Jeżeli chodzi o godność jako właściwość ontyczną, to można mówić o dwóch postawach, które sprawiają, że mamy poczucie godności bądź nie. Wiąże się one z systemem wartości, konstruktem moralnym, który posiadamy. Godność jest taką właściwością, która się kojarzy z człowieczeństwem. W sytuacji współczesnej moralności ta wartość jest jakby mniej ważna.

Prof. Katarzyna Olbrycht przedstawiła swoje refleksje na temat: *Dylematy środowiska akademickiego*. Uczelnia wyższa jest tworem, który w oczekiwaniach społecznych daje pewien standard moralny. Standard, który dotyczy zarówno studentów, jak i pracowników. Czy uczelnia wyższa ma być miejscem o charakterze głównie rynkowym, czyli instytucją, która oferuje usługi edukacyjne na poziomie najwyższym, jeśli chodzi o model kształcenia w danym kraju, czy też instytucją, która przyjmuje świadomie, celowo, programowo pewną misję, związaną z realizacją pewnych określonych wartości? Na tak postawione pytanie referentka udzieliła jednoznacznej odpowiedzi. Podkreśliła nadrzędność funkcji misyjnej nad usługowo-rynkową uczelni wyższych, a wspominając słaby kapitał podmiotowości społecznej, zwróciła uwagę na więzi moralne społeczeństwa, zaufanie, lojalność, solidarność. Wystąpienie zakończyła słowami: „kultura boi się dzisiaj słowa służba”.

Aspirant Agnieszka Pidek w swoim wystąpieniu pt. *Młodzież w czasie antywartości* ukazała rozmiary i przyczyny zachowań dewiacyjnych młodzieży. Stwierdziła, że z agresją można spotkać się w rodzinie, na ulicy, a także coraz częściej w szkołach. Nawet przy normalnym zdrowym współżyciu i współpracy między uczniami zdarzają się pewne interakcje noszące znamiona agresji. Stosunkowo niewielkie niepowodzenia i frustracje wywołują gwałtowną reakcję dziecka. Dziecko nie jest złe z natury. Na to, aby stało się sprawcą przemocy, mają wpływ określone warunki jego rozwoju i wychowania.

Oprócz omawianych wyżej wystąpień, wielu uczestników w późniejszej dyskusji wyraziło swoje poglądy dotyczące stałości i zmienności norm moralnych. Spotkanie podsumował Antoni Rumuński, opiekun SKNP, który podziękował wszystkim uczestnikom i gościom za udział i zaprosił na kolejne VII Seminarium.

Organizatorzy zadbali o akcenty artystyczne. W auli, gdzie zgromadzili się uczestnicy, Szymon Suchan (student Wydziału Edukacji Artystycznej AP) prezentował swe rzeźby i instalacje. Tradycyjnie uczestnicy seminarium mieli okazję wysłuchać koncertu chóru mieszanego Akademii Pedagogicznej *Educatus*, pod batutą Adam Korzeniowskiego.

Zaszczytnym i miłym akcentem było wręczenie ks. bp prof. T. Pieronkowi, jako stałemu uczestnikowi Seminariów SKNP, publikacji będących plonem poprzednich spotkań naukowych, wydanych pod red. A Rumuńskiego, pt. *Jakość życia studentów* (Kraków 2004) oraz *Etyczny wymiar pracy nauczycielskiej* (Kraków 2004).

ANTONI RUMIŃSKI

Antropologiczne aspekty dziedzictwa kulturowego. Na marginesie II seminarium europejskich ministrów edukacji Rady Europy poświęconego nauczaniu pamięci przez dziedzictwo kulturowe Kraków 4–6 maja 2005*

Mam przeświadczenie, iż wszystkim zależy na przyszłości Europy, na wychowaniu mądrych, myślących i twórczych młodych Europejczyków. Jednym z najważniejszych zadań, jakie stają przed pedagogiką XXI wieku, jest szukanie odpowiedzi na pytania: jak wydobyć z jednostki ludzkiej jej człowieczeństwo, co zrobić, by człowiek zaczął być bardziej sobą?

Na pytania te daje odpowiedź Jan Paweł II w *Pamięci i tożsamości*. Człowiek żyje prawdziwie życiem ludzkim dzięki kulturze. To kultura jest sposobem istnienia i bytowania człowieka. Kultura jest tym przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem, bardziej „jest” (podkr. M.Ś.). Nadrzędnym celem kultury jest, zdaniem Ojca Świętego, wychowanie człowieka, kształtowanie jego pełni człowieczeństwa poprzez zintegrowanie wszystkich wymiarów egzystencji człowieka i ich doskonalenie.

Każdy naród istnieje „z kultury” i „dla kultury”. Zatem troska o dziedzictwo kulturowe, o zachowanie własnej tożsamości i suwerenności narodowej to główne zdania, jakie ma do spełnienia edukacja XXI wieku. Nie wolno nam naruszać fundamentów kulturowych, na których był przez stulecia wznoszony kontynent europejski, nie wolno nam utracić pamięci o naszym, jakże bogatym, dziedzictwie kulturowym. Kultura jest bowiem czynnikiem narodotwórczym i wzmacniającym poczucie tożsamości narodowej.

Wychowanie ma przed sobą niesłychanie ważne zadanie o charakterze personalistycznym, dotyczyć powinno promowania osobowej godności człowieka, promowania wizji człowieka jako osoby, która już ze swej natury domaga się szacunku. Poszukiwanie i odkrywanie prawdy o człowieku jest podyktowane także koniecznością obrony zagrożonego dziś człowieczeństwa.

Zagrożenie to tkwi zarówno w lansowanych głośno teoriach postmodernistycznych, w relatywizacji moralności, w laicyzacji życia, w negacji wszelkich wartości. Tych, którzy posiadają ustalone wartości moralne, uważa się za potencjalnie groźnych dla demokracji (vide R. Buttiglione), ponieważ mogą ulegać pokusie narzucania swoich wartości innym. Za dobrych demokratów uznawani są jedyni ci, którzy nie wyznają wartości albo nie czują się zobowiązani do ścisłego ich przestrzegania.

Zagrożenie tkwi także w tym, że w myśl sofistycznej teorii – prawdy obiektywnej nie ma, albo raczej, owszem jest jedna prawda, która mówi, że prawdy nie ma. Efektem tej doktryny staje się demokracja bez wartości. Czy o taką Europę nam chodzi, czy o takie wychowanie bez wartości nam chodzi?

Jan Paweł II był bardzo zatroskany laicyzującą się Europą, kierowaniem się zasadą: myśleć i działać tak „jakby Bóg nie istniał”. Ojciec Święty uważał, iż antyewangelizacyjne prądy Europy godzą w same podstawy ludzkiej moralności, godzą w rodzinę i proponują moralny permisywizm.

* W dniach 4–6 maja 2005 r. odbyło się w Krakowie drugie seminarium ministrów edukacji Rady Europy na temat: „Nauczanie pamięci poprzez dziedzictwo kulturowe”. Do udziału w konferencji zostało zaproszonych 48 ministrów edukacji państw-sygnatariuszy Europejskiej Konwencji Kulturalnej, a także przedstawiciele Watykanu, Stanów Zjednoczonych, Meksyku, Japonii i Izraela. Autor niniejszego artykułu miał zaszczyt uczestniczyć w tym jakże interesującym spotkaniu jako członek delegacji watykańskiej.

W tym kontekście należy sobie jasno uświadomić, że walka obecnie toczy się nie o tworzenie Europy wyznaniowej, co można niekiedy w różnych debatach usłyszeć. Walka obecnie toczy się o podstawowe wolności. O to, aby Europa, ogarnięta duchem laicyzmu, nie wyeliminowała podstawowych wolności, nie tylko chrześcijanina, ale człowieka. Z tego też względu Papież w ostatnim przemówieniu do korpusu dyplomatycznego nie odnosił się już do sprawy korzeni chrześcijańskich w preambule planowanej konstytucji Unii Europejskiej. Wskazywał program na przyszłość. Skoncentrował się na podstawowych wartościach stanowiących zaprzeczenie laicyzmu i związanej z nim źle pojętej politycznej poprawności. Odnosił to wezwanie do każdej osoby ludzkiej, nie różnicując według wyznania czy narodowości. Stąd też położył taki nacisk na prawo do życia (rolę rodziny i małżeństwa jako związku kobiety i mężczyzny) i na prawo do wolności, zwłaszcza wolności religijnej. Zaznaczył zarazem, „że nie należy się obawiać wolności religijnej, która raz przyznana Kościołowi katolickiemu, obejmuje także pole wolności politycznej i kompetencje należące do państwa; zgodnie ze spoczywającym na sobie obowiązkiem, Kościół potrafi doskonale odróżnić to co cesarskie, od tego co Boskie” (Jan Paweł II 2005a, s. 24–25).

Mówienie o wychowaniu człowieka bez oparcia tego wychowania na mocnym i trwałym fundamencie uniwersalnych wartości to tyle, co postawienie wychowanka poza współzrędnymi dobra i zła, to nadanie mu irracjonalnego charakteru. Edukacja bez odniesienia do wartości powoduje, że człowiekowi jest coraz trudniej uświadomić sobie własną godność i poczucie odpowiedzialności za swoje postępowanie. Edukacja bez odwołania się do tradycji, do pamięci przeszłości, gubi swoją tożsamość.

Człowiek, Europejczyk, bez tożsamości staje się jak „globalny nastolatek” przedstawiony przez Z. Melosika (2002), który wszędzie czuje się jak w domu, nie posiada korzeni lub znaczącego punktu zaczepienia, jest maksymalnie tolerancyjny dla wszystkich różnic i odmienności, jednocześnie cechuje go duży sceptycyzm wobec jakiegokolwiek idei, jakiegokolwiek zaangażowania. „Globalny nastolatek” nie ma odniesienia do jakiegokolwiek tożsamości historycznej, jest wielonarodową duszą na wielonarodowym globie, jego tożsamość jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, a w znacznie większym – przez popularną kulturę oraz ideologię konsumpcji.

Postawa „globalnego nastolatka” wpisuje się w założenia pedagogiki ponowoczesnej. Zwolennicy tego nurtu pedagogiki uważają, że znosząc wartości uniwersalne, znosi się podstawy dla twierdzeń o charakterze wartościującym – stawiają tym samym problem, „jak wychowywać”, gdy nie ma „absolutnych podstaw”, a przyjmowane wartości i prawdy mają jedynie charakter lokalny i tymczasowy. Pedagogika ponowoczesna zmierza zatem do tworzenia możliwości wyzwolenia się z „więzienia tożsamości”. Kultura ponowoczesna oderwana jest od przeszłości i nie odnosi się do jakiegokolwiek tożsamości historycznej. Na poważny kryzys tożsamości Europy zwróciła uwagę H. Suchocka (2005), która uważa, iż celowo powraca się do kwestii już dawno rozstrzygniętych, typu: pojęcie państwa świeckiego, relacji między państwem a religią, miejsca religii w życiu publicznym, roli wolności religijnej i swobody demonstrowania przekonań religijnych. Obecnie politycznie poprawne jest mówienie o aborcji, związkach homoseksualnych, a niepoprawne jest np. mówienie o kluczowej roli rodziny w społeczeństwie, o prawach rodziców do wychowywania dzieci, publiczne wyrażanie przez katolika swoich przekonań (vide R. Buttiglione), a nawet umieszczanie w budynku szkoły szopki bożonarodzeniowej, choinki czy śpiewanie kołęd.

Laicyzująca się Europa, negująca znaczenie chrześcijaństwa, sprowadzająca religię do całkowicie prywatnej sfery, stanowi zagrożenie dla wolności jednostki. Agresywny

laicyzm zmierza do uczynienia z chrześcijaństwa wstydlivego przesądu, którego wyznawanie powinno się eliminować z życia publicznego.

Mając cały czas na uwadze pamięć historyczną naszej przynależności do chrześcijaństwa, nie wolno ignorować, nie wolno przemilczać, nie wolno wymazywać jej z edukacji, z celów kształcenia, z całego procesu wychowania.

Jan Paweł II w Adnotacji apostołskiej „Ecclesia in Europa” (Watykan 2003, n. 18) stwierdził:

w złożonej historii Europy chrześcijaństwo stanowi element kluczowy i decydujący. Wiara chrześcijańska ukształtowała kulturę kontynentów i spłotła się nierozdzielnie z jego dziejami, do tego stopnia, że nie sposób jej zrozumieć bez odniesienia do wydarzeń, jakie dokonały się najpierw w epoce ewangelizacji, a następnie w kolejnych stuleciach, w których chrześcijaństwo mimo bolesnego rozdziału między Wschodem a Zachodem zyskało trwałą pozycję jako religia Europejczyków.

Tak zatem głównym celem edukacji w państwach zjednoczonej Europy powinno być odkrywanie prawdy o człowieku, o swoim narodzie, o jego wzlotach, ale i upadkach. Ogónoeuropejski wymiar edukacji winien uznać każdego ucznia za osobę wyposażoną w rozum i wolną wolę, zdolną do podejmowania wspólnie z nauczycielem dialogu w odkrywaniu prawdy o rzeczywistości, w poznawaniu samego siebie, w stawianiu się coraz pełniej ludzką osobą, zdolną do wyboru poznanych prawd i wartości oraz odpowiedzialną za podejmowane zadania społeczne.

Cała moja koncepcja edukacyjna, nazwana sztuką dialogu, ma prowadzić do wspólnego odkrywania prawdy o człowieku i otaczającym go świecie. Winna być zatem osadzona na wartościach tkwiących w naszym dziedzictwie narodowym, w naszej kulturze. Kultura ta obejmuje: wiedzę, sztukę, wierzenia, moralność, prawo i obyczaje, czyli całokształt duchowego oraz materialnego dorobku ludzkości. Opierając nasze nauczanie i wychowanie na dialogu, mamy szansę uczynić człowieka prawdziwie człowiekiem i nasycić jego wytwory człowieczeństwem. Nie da się realizować pełnego procesu dydaktyczno-wychowawczego pozbawiając go korzeni kulturowych. Nie da się skutecznie i efektywnie odkrywać naszego dziedzictwa bez dialogu, bez wspólnego dochodzenia do prawdy.

Ale ponieważ człowieka nie można do końca zrozumieć bez religii, zatem i Europy nie można pozbawić związków z chrześcijaństwem, nie można wymazywać z pamięci tego, co historycznie zostało udokumentowane.

W edukacji w tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kwestia pamięci. Pamięci o historii poszczególnych narodów, o ich tradycji, o dziełach rodaków i owocach ich geniuszu, o konkretnych osobach, o konkretnych jednostkach ludzkich.

Bowiem w centrum pedagogiki, w centrum nauczania chrześcijańskiego, znajduje się przede wszystkim człowiek: jego godność, podmiotowość, osobowość, ziemskie i eschatologiczne powołanie, fundamentalne wartości, prawa i obowiązki, formy życia społecznego. Jeśli Jan Paweł II głosił, że nie można do końca człowieka zrozumieć bez Chrystusa, to w niczym nie przekreśla on porządku naturalnego, ale stwierdza tylko, że człowiek, byt osobowo-duchowy, jest otwarty na Boga.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI

LITERATURA

Jan Paweł II [2005], *Pamięć i tożsamość*, Kraków

Jan Paweł II [2005a], *Wolność religii to dobro niepodzielnie. Wystąpienie do korpusu dyplomatycznego*, 10 stycznia 2005, „Wiadomości KAI”, nr 3

Melosik Z. [2002], *Globalny nastolatek*, „Horyzonty Wychowania”, nr 2

Suchocka H. [2005], *Europa laicka czy zlaicyzowana*, Wykład wygłoszony z okazji nadania doktoratu honoris causa przez Papieską Akademię Teologiczną w Krakowie w lutym 2005

