

NR 2 2009 ROK

DEBATA EDUKACYJNA

EDUKACJA
WE WSPÓŁCZESNEJ
DEBACIE

DEBATA EDUKACYJNA
Uniwersytet Pedagogiczny
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@up.krakow.pl

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

RECENZENT
prof. dr hab. Stefan Mieszalski

Redakcja/Dział Promocji
Wydawnictwo Naukowe UP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax (012) 662-63-83, tel. 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
<http://www.wydawnictwoup.pl>

łamanie Jadwiga Czyżowska
druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 51/09

Cele edukacji a praktyka edukacyjna

- MIROSLAW J. SZYMAŃSKI Edukacja we współczesnej debacie publicznej 5
MARIA DUDZIKOWA Stan i szanse rozwoju kapitału społecznego
w środowisku szkolnym 16
STEFAN M. KWIATKOWSKI Edukacja zawodowa. Teraźniejszość i przyszłość
na tle przeszłości 22

Problemy wynikające z niewłaściwego kształtowania relacji człowiek – otaczający świat

- JERZY NIKITOROWICZ Tożsamość i obywatelstwo.
Ku edukacji w dialogu międzykulturowym w nowej Europie 25
ANNA PRZECLAWSKA Świat wartości młodzieży współczesnej a problemy wychowania 30
IRENA WOJNAR O potrzebie przemyślenia zasad edukacji
skoncentrowanej na jakości człowieka 34

Miejsce i rola edukacji w zmianach społecznych

- MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK O zadaniach akademickiej pedagogiki
w procesie zmiany w edukacji 37
TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA Nauczyciel jako podmiot zmian w oświacie 40
HENRYKA KWIATKOWSKA Kondycja zawodowa nauczycieli 45
CZESŁAW BANACH O strategii i kierunkach rozwoju edukacji 49

Dylematy edukacji akademickiej

- ZBYSZKO MELOSİK Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty 53
JOANNA DANILEWSKA Jakość kształcenia pedagogów naszym wspólnym –
rynkowo ustrukturuowanym – celem? 62
MIROSLAW S. SZYMAŃSKI Pedagogika na Uniwersytecie Warszawskim,
czyli szkic do samokrytyki 68
KAZIMIERZ PRZYSZCZYPKOWSKI Rozmyta przestrzeń pedagogiki 74

Recenzje

- Wilfried Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne
w obrębie nauki o wychowaniu* (ANDRZEJ RYK) 81
Wiesława Walc, *Przemoc w relacjach międzyludzkich – opinie młodzieży*
(JOLANTA MAĆKOWICZ) 84
Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego,
red. Stefan M. Kwiatkowski (WANDA JAKUBASZEK) 86
„Ruch Pedagogiczny” – 2005/2006/2007. Recenzja czasopisma
(JOANNA ŁUKASIK) 91
Kludia Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym (Radikalność humanistyczna
teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko lacanowskie)*
(HANNA STĘPNIĘWSKA-GĘBIK) 101
Lucyna Bojarska, *Od walenia po łapach do zmarszczenia brwi, czyli
o środkach dyscyplinujących w szkole* (JOANNA WŃĘK-GOZDEK) 105
Wanda Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia
nauczycieli polskich 2004* (AGNIESZKA PASTERAK) 108

Edukacja we współczesnej debacie publicznej

Wzrost znaczenia edukacji w życiu publicznym

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

Procesy demokratyzacji życia społecznego, związane w pierwszej kolejności z wyzwaniem się narodów i grup etnicznych z więzów często wielowiekowej niewoli, a następnie z obalaniem autorytarnych systemów władzy administracyjnej i politycznej oznaczają zarazem upodmiotowienie jednostek i grup społecznych, zwiększanie ich niezależności, samodzielności i odpowiedzialności. Taki stan rzeczy wymaga znacznie większych kwalifikacji i kompetencji obywateli. Ich wykształcenie decyduje o jakości systemów demokratycznych, ich „odporności” na dewiacje i wypaczenia, które mogą zburzyć lub co najmniej skomplikować nawet najlepiej zapowiadające się projekty reform społecznych.

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

Gospodarka rynkowa, oparta na wolnej konkurencji wytwórców i oferentów usług, wymusza troskę o wysoką jakość, estetykę i niezawodność produktów. Aby zaspokoić

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

Dokonujący się zwłaszcza w ostatnim półwieczu ogromny postęp w dziedzinie przekazu i przetwarzania informacji spowodował rewolucyjne wręcz zmiany w sposobie wykonywania pracy, działalności społecznej i w komunikacji interpersonalnej. Systemy łączności bezprzewodowej, telewizja satelitarna, Internet to tylko niektóre, ale jakże ważne przykłady rewolucyjnych wprost zmian w zakresie szybkiego przekazu informacji słownych i obrazu na odległość. Każdy z nich opiera się jednak na zaawansowanych technologiach, nowych wynalazkach lub powszechnych zastosowaniach urządzeń, które dotąd były wdrażane w wybranych jedynie dziedzinach. Wprawdzie ich producenci przekonują, że nawet bardzo zaawansowana technicznie aparatura przeznaczona do biur, szkół i uczelni, instytucji kultury i służby zdrowia, a także gospodarstw domowych jest łatwa w obsłudze i przyjazna dla użytkownika, to nie ulega wątpliwości, że osoba wykorzystująca komputer do celów służbowych i osobistych powinna mieć znacznie wyższe kwalifikacje i kompetencje niż dawna maszynistka. Także prowadzona przez nauczyciela prezentacja multimedialna jest pod wieloma względami bardziej skomplikowana niż zapisy dokonywane od dawna za pomocą kredy na tradycyjnej tablicy.

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

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

przygotowanie ludzi do życia i pracy w zmienionych realiach społeczeństwa opartego na wiedzy czy – jak to określają inni – społeczeństwa ponowoczesnego.

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

W warunkach współczesnych wykształcenie jest jedną z ważniejszych wartości dla jednostki i społeczeństwa. Jest to nie tylko wartość autoteliczna, istotna dla tych, którzy autentycznie są zafascynowani możliwością poznawania świata społecznego i przyrodniczego, a także postępami w zakresie rozumienia różnych tajników funkcjonowania człowieka. Obecnie, a następne lata zapewne jeszcze bardziej to uzewnętrznia, coraz bardziej doceniana jest użyteczność uzyskiwanego wykształcenia. Wyraża się to w tym, iż świadectwa i dyplomy szkolne traktowane są jako szczególnie wiarygodne i cenione „listy uwierzytelniające”. To dzięki nim można liczyć na sukcesy w poszukiwaniu pracy. To one są niezbędną „przepustką” otwierającą drogę do kariery. Awans społeczny i zawodowy poprzez kształcenie lub dzięki kształceniu stanowi jedną z podstawowych dróg mobilności społecznej i zawodowej. Jest także wyrazem umiejętnego kształtowania własnej osoby, swoistym probierzem urzeczywistniania własnych wartości.

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

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

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

Edukacja jako element kontrowersji ideologicznych i walki politycznej

Wzrost znaczenia edukacji w życiu społecznym i gospodarczym, a także to, że jest ona coraz ważniejszą wartością dla poszczególnych osób to czynniki, które powodują, że nie może ona pozostać poza polem zainteresowań ośrodków władzy i opozycji politycznej. Uczestnicy debaty publicznej często poddają analizie sytuację oświatową w kraju i na świecie, ujawniają dysfunkcje instytucji edukacyjnych, poddają krytycznej analizie koncepcje reform i projekty zmian w szkolnictwie. Tematem debaty niejedno-

krotnie stają się warunki kształcenia uczniów i studentów, problemy związane z realizacją praw oświatowych różnych grup ludności, szanse edukacyjne dzieci, młodzieży i dorosłych, a także takie niepokojące zjawiska, jak: przemoc, zachowania ryzykowne młodzieży, niski poziom pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej niektórych instytucji edukacyjnych.

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

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

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

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

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

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

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

W warunkach polskich wszystkie wymienione ideologie mają wpływ na debatę edukacyjną, a także na projekty przedsięwzięć reformatorskich i innowacje w oświacie. W jakiejś mierze są one wyrazem rodzimych nurtów myśli społecznej, w znacznym stopniu bywają też echem ideologii dominujących w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej. W porównaniu do stanu istniejącego na Zachodzie podłoże ideologiczne poszczególnych koncepcji polityki oświatowej jest u nas mniej klarowne, a poglądy przedstawicieli różnych opcji politycznych i ideowych są niezbyt konsekwentne, eklektyczne, znacznie bardziej pogmatwane.

Na ten stan rzeczy składa się wiele przyczyn. Jedną z nich jest to, że przez ponad pół wieku (II wojna światowa i czasy PRL-u) nie istniała w Polsce możliwość swobodnej

działalności politycznej. W Polsce Ludowej mogła być tylko jedna rządząca partia polityczna, a i ta nie była suwerenna, gdyż podobnie jak w innych krajach komunistycznych pozostawała pod wpływem polityki radzieckiej. W tych warunkach liczne roczniki obywateli nie mogły swobodnie prezentować swoich poglądów, nie zdołały zatem zdobyć niezbędnych doświadczeń i ukształtować odpowiedniej kultury politycznej. Nie została wykształcona profesjonalnie przygotowana elita polityczna.

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

Wszystko to łącznie sprawia, że zarówno prawicowe, jak i lewicowe koncepcje reform oświatowych oraz programy przebudowy szkolnictwa są niespójne, pełne wewnętrznych sprzeczności. Na przykład w projektach działającego w połowie lat dziewięćdziesiątych ministerialnego Biura ds. Reformy Szkolnej zakładano wczesny wybór przez uczniów kierunku i treści kształcenia, co może być zrozumiałe dla zwolenników koncepcji liberalnych, ale zarazem przewidywano uprzywilejowaną, dominującą rolę religii w szkole oraz otwarcie zachęcano do wychowania w duchu posłuszeństwa. W tym zakresie łatwo dostrzec cechy konserwatyzmu. Minister Handtke przewidywał rychłe wprowadzenie koncepcji bonów oświatowych (rozwiązanie na wskroś liberalne, wprowadzone dotąd w pełni w nielicznych tylko krajach). Jego urzędnicy jednocześnie przygotowywali zarządzenie o konieczności deklarowania wyznania przez szkoły i nauczycieli, wprowadzali podstawy programowe, egzaminy zewnętrzne (typowe działanie w duchu konserwatywnym). W projekcie reformy szkolnej tej samej ekipy wymieniono wyrównywanie szans edukacyjnych jako jeden z celów reformy, choć jest to sprzeczne z wprowadzaniem rozwiązań wolnorynkowych, czego symbolem są bony oświatowe. Jak wiadomo, w całym świecie nawoływanie do egalitaryzacji oświaty jest domeną partii socjaldemokratycznych. Minister Łybacka, reprezentując ugrupowanie określające się jako socjaldemokratyczne, bez zastrzeżeń wspierała prace związane z prowadzeniem egzaminów zewnętrznych i przygotowaniem „nowej matury”. Nie wprowadziła istotnych programów „wyrównywania szans”, choć powinno to być podstawową troską partii socjaldemokratycznej. Minister Sawicki kontynuował politykę swoich poprzedników, acz sam reprezentuje jeszcze inną opcję polityczną. Koncepcja reformy szkolnictwa pozostawała podobnie jak dotąd bardzo eklektyczna, nie oparta na żadnej całościowej podbudowie teoretycznej ani na jakiegokolwiek konsekwentnej ideologii. W okresie sprawowania władzy przez ministra Giertycha bardzo silnie widoczne były tendencje ultrakonserwatywne i antypedagogiczne (przekonanie, że wychowanie młodzieży może uzdrowić wprowadzenie dyscypliny, zuniformizowanych strojów i kierowanie źle zachowujących się uczniów do specjalnych ośrodków wychowawczych, gdzie „pedagogami” będą... emerytowani wojskowi).

W całym okresie transformacji ustrojowej edukacja była nieustannym tematem sporów politycznych. Biorąc pod uwagę wymienione wyżej fakty, łatwo zrozumieć, że chodziło raczej o podejmowanie walki politycznej, wykorzystanie istniejącej koniunktury,

pozyskanie przychylności opinii publicznej, krytykę poczynają partii uznawanych za opozycyjne w stosunku do własnej niż o autentyczne, rzeczywiste zmiany, które mogłyby zasadniczo zmienić jakość kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w naszym kraju. Szkołę i wychowanie młodzieży traktowano więc bardzo często jako swoiste pole manewrowe i miejsce walki o pozyskanie aprobaty opinii społecznej. Niemal przez całą pierwszą dekadę kolejne ekipy ministerialne kreśliły wizje różnych przedsięwzięć reformatorskich, a mimo to ogłoszona w 1998 roku i realizowana do dziś reforma systemu edukacji okazała się koncepcyjnie bardzo słabo opracowana, gorzej – zupełnie nieprzygotowana ani pod względem kadrowym, ani w zakresie bazy materialnej i środków finansowych.

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

Długa jest lista niespełnionych obietnic twórców i realizatorów koncepcji obecnej reformy. Wprawdzie wprowadzono obowiązkowe kształcenie sześciolatków, ale nadal odbywa się ono w różnych formach organizacyjnych, nieporównywalnych jakościowo. Permanentnie prowadzona przez cały okres transformacji ustrojowej reforma programowa nie doprowadziła do pożądaných efektów. Po kilku latach prowadzenia reformy jako jedno z najpilniejszych zadań uznano... opracowanie nowej koncepcji programowej szkolnictwa. Nierealne okazało się usytuowanie wszystkich gimnazjów w innych budynkach (lub oddzielnych sektorach) niż te, które zajmują szkoły podstawowe. Gimnazja miały być małymi szkołami, przyjaznymi uczniom, kompetentnie opiekującymi się nimi w trudnym okresie dojrzewania. Tymczasem w gimnazjach na ogół powstały zbyt duże skupiska uczniów, często dojeżdżających z odległych miejscowości, co osłabiło więzi szkoły z rodziną i doprowadziło do eskalacji problemów związanych z alkoholizowaniem się młodzieży, narkomanią, agresją, przemocą i innymi formami poważnych zaburzeń w zachowaniu. Gimnazja miały być głównym miejscem wyrównywania szans edukacyjnych młodego pokolenia, tymczasem z wielu badań i obserwacji wynika, że bywa dokładnie odwrotnie – niektóre gimnazja nie tylko nie przyczyniają się do wyrównania szans, ale same zasadniczo je różnicują. Słyszcy się niepokojące opinie, że programy kształcenia średniego zostały zbyt mechanicznie wtłoczone do szkół o tej samej jak dawniej nazwie, lecz mających krótszy o rok cykl kształcenia. O tym, jakie będą efekty reformy, nie przekonała nas „nowa matura”. W wielu szkołach odnotowywano fatalne wyniki, a abolicja wprowadzona przez ministra Giertycha umożliwiła wprawdzie niektórym absolwentom dostanie się do szkół wyższych, ale wiadomo, że jest to młodzież rozpoczynająca studia z bardzo poważnymi brakami. Jest to jednak jakieś następstwo istniejącego stanu rzeczy w szkolnictwie: szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne mają różnorodne wady, ich absolwenci nierzadko są źle przygotowani do

dalszej nauki i pracy, szkoły wyższe zaczynają swą pracę w trudnych warunkach, a niedostateczne finansowanie tych szkół i całego systemu nauki jest jedynie dopełnieniem tego mało budującego stanu rzeczy.

Tematyka debaty

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

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

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

Na wybór tematu często mają wpływ wydarzenia sytuacyjne. Tak było np. w przypadku „sprawy toruńskiej”. Czynnikiem wywołującym debatę mogą być publikacje wyników badań, takich jak na przykład raport PISA. Prace polskich ośrodków naukowych, nawet tak renomowanych, jak Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Komitet Prognoz przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk „Polska w XXI wieku” lub Instytut Spraw Publicznych nie mają już tak dużego rezonansu. Nie można wykluczyć, iż eksponowanie pewnej problematyki w określonym czasie to stosowanie typowych tematów zastęp-

czych. Bywa to także sposobem walki, np. między władzami państwowymi i oświatowymi a związkami zawodowymi. Choć obecnie władze nie mają w swej gestii większości programów radiowych, telewizyjnych i prasy, nieprzypadkowo zapewne z chwilą, gdy nauczyciele zaczynają domagać się podwyższenia płacy, lawinowo pojawiają się materiały o tym, że pensum nauczycielskie w Polsce należy do najniższych w Europie lub że w jakiejś szkole są źle wykształceni i lekceważący swe obowiązki nauczyciele.

Jest oczywiste, że na teren oświaty łatwo przenoszą się walki polityczne. Gdy minister Łybacka przełożyła „nową maturę” wskutek niedostatecznego jej przygotowania, oskarżano ją o burzenie reformy i sensu zmiany, o działanie przeciw demokracji, krzywdzenie zdolnych uczniów i nauczycieli, o powrót do dawnego nieefektywnego systemu. Dziś, gdy po dość długim czasie dalszych prac komisji egzaminacyjnych ujawnia się nadal niewystarczające przygotowanie „nowej matury”, co wzbudza protesty naukowców i nauczycieli, media prawie o tym nie piszą. Bez wątplenia wiąże się to z tym, że pojawili się już inni ministrowie, którzy reprezentują inną już opcję polityczną.

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

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

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

innych krajów). Nagłaśniano przypadki nieudolności wychowawczej nauczycieli, nawet jeśli były to, jak w ogólnie znanej „sprawie toruńskiej”, wydarzenia incydentalne.

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

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

Brak dostatecznego oparcia na własnych badaniach naukowych, a także autentycznym ruchem rodzimego nowatorstwa pedagogicznego w polskiej oświacie powodował trwającą przez cały okres transformacji (z różnymi nasileniami) tendencję do bezkrytycznego przejmowania rozwiązań zagranicznych, głównie amerykańskich. Taki rodowód mają wszakże m.in. obecne rozwiązania strukturalne w szkolnictwie, koncepcje podstaw programowych, pomiaru jakości kształcenia i egzaminów zewnętrznych, plany rozwoju szkół i nauczycieli, ujmowania pracy nauczyciela w kategoriach jego kompetencji. Ten nurt „zapożyczeń” nie uwzględnił istnienia specyfiki narodowej systemów

szkolnych działających w odmiennych warunkach historycznych i zdecydowanie różnej sytuacji społecznej i gospodarczej. Pomija wzory i wartościowe rozwiązania, które istnieją w krajach bliższych nam zarówno ze względu na aktualną sytuację gospodarczą, jak i warunki społeczno-kulturowe. W efekcie niewłaściwych inspiracji i zapożyczeń rozkrzewiły się w umysłach niektórych pedagogów, nauczycieli i rodziców iluzje co do walorów i możliwości bezstresowego nauczania lub wychowania niedyrektywne-go. Powstały niebezpieczne mity, że nauczanie i uczenie się bez znacznego wysiłku i jakiegokolwiek napięcia jest możliwe, że dziecko może się rozwinąć tym lepiej, im bardziej pozbawione jest ukierunkowanego wychowania. Eskalacja przemocy w szko-łach i inne, coraz poważniejsze trudności wychowawcze w gimnazjach, doprowadziły do radykalnego zwrotu, jaki zaprezentował minister Giertych, przedstawiając program „Zero tolerancji dla przemocy”. W programie widać wyraźną chęć powrotu do tradycyj-nego, konserwatywnego wychowania. Tylko czy taki powrót jest możliwy i potrzebny w obecnych czasach, nasiąkniętych już wieloma cechami ponowoczesności?

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

Stan i szanse rozwoju kapitału społecznego w środowisku szkolnym

Jest wiele wątków, które można by podjąć w dyskusji na temat podstawowych problemów współczesnej edukacji. Odwołując się do teoretycznej kategorii kapitału społecznego, chciałabym zwrócić uwagę na pytanie o jego stan i szanse rozwoju w środowisku szkolnym. Podejmując się wstępnej odpowiedzi na powyższe pytanie, formułuję ją w postaci hipotezy, którą spróbuję teraz sygnałnie rozpatrzyć. Otóż, jeśli uwzględnimy dwa ściśle ze sobą związane aspekty kapitału społecznego: zaufanie społeczne i zaangażowanie obywatelskie, to na podstawie rozmaitych wskaźników w środowiskach szkolnych można zaobserwować pogłębiającą się jego erozję (określenie Putnama), który to proces, jak wskazują rozmaite symptomy, w najbliższym okresie nie tylko nie zostanie zahamowany, ale w obliczu dotychczasowej polityki oświatowej MEiN – będzie postępował.

Rozpatrzymy to. Najpierw niezbędne odwołanie do koncepcji teoretycznych Putnama – Colemana, bo na ich gruncie tu stoje.

Putnam tłumaczy pojęcie **kapitału społecznego** przez analogię do pojęć kapitału materialnego i ludzkiego (narzędzi i wykształcenia, które podnoszą jednostkową wydajność), akcentując, iż odnosi się ono do „cech społecznego zorganizowania, takich jak sieci, normy i społeczne zaufanie, ułatwiających ku obopólnej korzyści koordynację i współpracę”¹. Putnam podaje kilka przyczyn, dla których żyje się łatwiej we wspólnocie obdarzonej znacznym zasobem społecznego kapitału, a równocześnie wyjaśnia, dlaczego jego podstawowe komponenty: więź społeczna i obywatelskie zaangażowanie mają głęboki wpływ zarówno na nasze życie publiczne, jak i na prywatne perspektywy. I tak – sieci obywatelskiego zaangażowania²:

- stanowią podstawę dla silnych norm powszechnej wzajemności oraz sprzyjają rodzeniu się społecznego zaufania;
- ułatwiają koordynację i komunikację, wzmacniającą opinie, co pozwala rozwiązywać dylematy, jakie nasuwa zbiorowe działanie;
- stanowią jednocześnie świadectwo dawnej, udanej współpracy, służą za kulturowy wzór dla współpracy przyszłej;
- rozszerzają samoświadomość uczestników, przekształcając „ja” w „my”, motywują do osiągnięcia wspólnych korzyści.

W ujęciu R. Putnama kapitał społeczny rozumiany jest jako sieć formalnych i nieformalnych interakcji, ułatwiających współpracę i koordynację działań jednostkowych i zbiorowych dla wspólnego dobra³. Mówiąc najkrócej, kapitał jest cechą międzyludzkich powiązań i występuje tam, gdzie istnieje dobrze rozwinięta w formie codziennych

¹ R.D. Putnam, *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki...*, „Res Publica Nova” 1996, nr 6.

² Tamże. Cytuję Putnama po dokonaniu niewielkich skrótów i adaptacji formalnej. Por. R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Kraków 1995.

³ B. Pogonowska, *Kapitał społeczny – próba rekonstrukcji kategorii pojęciowej*, [w:] *Kapitał społeczny – aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. H. Januszek, Poznań 2004, s. 16 oraz C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Warszawa 2005, s. 69.

nawyków i reguł interakcyjnych kultura obywatelska. Można powiedzieć, że w tym ujęciu kapitał społeczny jest **egzogoniczny**.

Ale jest też ujęcie **endogeniczne**, kiedy kapitał społeczny traktuje się jako charakterystykę osób (ewentualnie sumę ich kapitału społecznego). Wedle tego ujęcia, źródło kapitału społecznego tkwi w postępowaniu jednostek i grup. Dla J. Colemana, patrona tej perspektywy, „zaufanie to po prostu zgoda na uwzględnianie ryzyka w decyzji podejmowanej przez jednostkę, by zaangażować się we wspólne działanie”⁴.

Między zwolennikami jednego lub drugiego podejścia toczy się spór, uprośmy jednak kwestie i potraktujmy oba podejścia jako komplementarne, a nie wykluczające się, tym bardziej, że zarówno jedno, jak i drugie ma swoje mocne i słabe strony. Zauważmy tylko, iż w niektórych sytuacjach strategii posługiwania się kapitałem społecznym mogą nabrać właściwości negatywnych, np. wyłączenie osób postronnych, stawianie nadmiernych żądań wobec członków grupy, realizowanie wąskich, partykularnych interesów typu *amoralny familizm*.

Jeśli kluczowym elementem kapitału społecznego jest zaufanie (zarówno do ludzi, jak i do instytucji publicznych) oraz uczestniczenie w grupach i stowarzyszeniach, organizacjach, to nasuwa się pytanie o występowanie tych zjawisk w środowisku szkolnym, o ich kierunki, natężenie, tendencje itd. Czy szkolny świat oparty jest – mówiąc słowami Piotra Sztompki – na *kulturze podejrzliwości* i rywalizacji czy *kulturze zaufania* i współpracy? Czy mamy do czynienia z dualizmem standardów moralnych obowiązujących w świecie prywatnym i w świecie publicznym? Z konformizmem? Z działaniami pozornymi? W jakim stopniu można mówić o „deficycie obywatelstwa” wśród uczniów?

Na te i podobne pytania muszę, niestety, odpowiedzieć twierdząco. Polska szkoła (nie oznacza, że wszystkie) tkwi w kulturze podejrzliwości. A – jak trafnie i przejmująco ujął w jednym ze swoich szkiców Paweł Kozłowski – brak zaufania:

...**hamuje samorządność, osłabia poczucie bezpieczeństwa**, a więc **wymusza większe nakłady na jego ochronę**. Zmniejsza społeczną kontrolę, sprzyja dezorganizacji, anomii. Rozkrusza fundamenty **prawa i praworządności**. Sprzyja **biurokratyzacji**, oddziałuje też na całą kulturę. Słowa stają się lżejsze, łatwiej są rzucane na wiatr, a komunikacja z innymi trudniejsza⁵ [podkr. M.D.].

Idąc tym tropem, odnieśmy powyższą konstatację do szkoły. Na początek przywołajmy bardziej ogólne znakomite spostrzeżenie Urlicha Becka, które zawarł w metaforze „gospodarka strachu”, rozwijając ją następująco:

Nasze samopoczucie determinowane jest przez lęk. Wartość bezpieczeństwa wyrugowała wartość równości. Dochodzi do zaostrzenia przepisów prawnych, co prowadzi do pozornie rozsądnego „totalitaryzmu ochrony przed niebezpieczeństwem”. Gospodarka strachu będzie wzbogacała się dzięki powszechnemu załamaniu nerwowemu. Podejrzliwy i nieufny obywatel będzie musiał być wdzięczny, że dla „swojego bezpieczeństwa” zostanie zeskanowany, prześwietlony, przeszukany i wypywany. Bezpieczeństwo, podobnie jak woda i prąd, staną się publicznie zorganizowanym dobrem konsumpcyjnym⁶.

⁴ Cyt. za C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny...*, s. 74.

⁵ P. Kozłowski, *Zaufanie*, [w:] tenże, *Szukanie demokracji*, Warszawa 2001, s. 39.

⁶ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 340.

Powtórzmy: „bezpieczeństwo dobrem konsumpcyjnym”, a więc zostało „utowarowione”, mówiąc językiem Marka Ziółkowskiego⁷. Odnieśmy to pokrótce do rzeczywistości szkolnej.

Oto szkolną codziennością stały się już kamery podglądające i śledzące uczniów na wzór Wielkiego Brata, przed którym ostrzegał Orwell, czy na wzór „panopticonu”, za pomocą którego wynalazca z przełomu XVIII i XIX wieku Jeremy Bentham pragnął m.in. „reformować moralność” poprzez „tresowanie jednostek”. Niekiedy kamery te montowane są w pobliżu portretu czy popiersia patrona szkoły znanego z walki o... prawa człowieka. Ale ten brak spójności nie przeszkadza inicjatorom, np. we wszystkich poznańskich gimnazjach pojawiły się zamontowane w czasie wakacji kamery, jako że radni wywalczyli w budżecie miasta 500 tys. zł na ten substytut zaufania, co zyskało aprobatę kuratorium. Oto np. na łamach jednego z tygodników domagającego się „ukrócenia praw ucznia” (jako że przyczyniają się one do „zdziczenia” młodzieży szkolnej) czytamy, że w bydgoskich szkołach agresja uczniów przybrała takie rozmiary, iż porządku w 30 szkołach muszą pilnować ochroniarze, wyszkoleni za pieniądze Unii Europejskiej. Oto – jak podała prasa – władze Chorzowa są zainteresowane propozycją firmy, który chce objąć nadzorem chorzowskie gimnazja i wprowadzić do szkół umundurowane patrole interwencyjne i operacyjne do zadań detektywistycznych.

W kulturze podejrzliwości, którą ogarnięte są szkoły (w którą są wprowadzane) utowarowione zostało zaufanie do tego stopnia, że już nie tylko jako codzienność przyjmuje się wrośniętych w krajobraz szkolny ochroniarzy z pałkami, policjantów penetrujących pomieszczenia szkolne, strażników miejskich z psami, kamery śledzące uczniów, ale nikogo nie dziwi, że szkoły są zasypywane ofertami kursów samoobrony dla nauczycieli przed fizycznymi atakami uczniów! Okazuje się, że polska szkoła, funkcjonująca w nowych warunkach ustrojowych, w państwie demokratycznym odchodzi od wspólnoty, staje się „społeczeństwem nadzoru”. A tymczasem „paradoks zaufania polega na tym, że wyraźne okazywanie braku zaufania wywiera negatywny wpływ na możliwość jego osiągnięcia”⁸.

Tu nasuwa się pytanie, czy w szkole, w której – jak ujęła to „Gazeta Szkolna” (z 24 maja 2005) w tytule jednego ze swych tekstów – *Biurokracja rozbuchana [jest] do granic absurdu*, w ogóle możliwe jest wzajemne zaufanie? Autorka, Bożena Borowska, pisze:

Szkoły zamieniają się w urzędnicze kombinaty zawałone stosami papieru, produkujące nadmiar dokumentacji, lubujące się w sztywnych procedurach. Preferowany sposób zarządzania oświatą wymusza stosowanie nowoczesnych narzędzi, wymaga specjalnych programów kadrowych, księgowych, płacowych, rozwoju zawodowego. Żąda nieustannego transportu i aktualizacji danych [...]. Biurokratyczna atmosfera wytwarza urzędnicze przyzwyczajenia, rutynę i armię służbistów. Ze wszystkimi konsekwencjami: mechanicznym wykonywaniem czynności, upodobaniem dla formalności, gorliwym przestrzeganiem instrukcji i wiecznym pośpiechem w gonitwie za pokazową wydajnością [...]. Niewielu zdaje się dostrzegać, że ten kierunek wiedzie w *ślepy zaulek*, w którym trudno o skuteczność dydaktycznych i wychowawczych działań.

Wszystkie „biurokratyczne” dokumenty – jak mówi pewien dyrektor w rozmowie ze Stefanem Bortnowskim – „wynikają z braku wiary w umiejętności i kwalifikacje

⁷ M. Ziółkowski, *Utowarowienie życia społecznego a kapitały społeczne*, [w:] *Kregi integracji i rodzaje tożsamości. Polska. Europa. Świat*, red. W. Wesołowski i J. Włodarek, Warszawa 2005.

⁸ J. Kamiński, *Uwagi na temat znaczenia czynnika zaufania w negocjacjach*, „Prakseologia” 2003, nr 143.

kierujących placówką, przecież wybranych w drodze konkursu. **Podejrzliwość** nadzoru pedagogicznego skłania dyrektorów do **podejrzliwości** wobec nauczycieli i rodziców i tak koło się zamyka”⁹.

Nic dziwnego, że z badań OBOP na temat polskiej młodzieży z 2005 roku wynika, że większość uczniów nie ma zaufania do swoich nauczycieli. W razie kłopotów zwróciłoby się do nich tylko pięć procent. Wiele jest ku temu powodów. Jeden z nich można znaleźć z raportu Barbary Fatygi, która uogólnia, iż wedle przedstawionych przez nią opinii uczniów (zbadala 1046 nastolatków) nauczyciele „nie są zbyt interesowani, kim w gruncie rzeczy są ich uczniowie jako ludzie”¹⁰. Potwierdzenie tego zjawiska znajdujemy także w raporcie B. Woynowskiej. Ze stwierdzeniem: „Moi nauczyciele interesują się mną jako człowiekiem” zgodziło się około 50% badanych (N = 6383) uczniów¹¹. Można by też cytować najnowsze wyniki badań E. Putkiewicz na temat przyczyn pobierania korepetycji przez uczniów, co jest już zjawiskiem masowym. Na pierwszym miejscu respondenci podają brak zaufania, iż szkoła przygotowuje uczniów do dalszej edukacji¹².

Jak dowodzi P. Sztompka, „kultura nieufności” może przerodzić się w wyższe stadium, a więc w „kulturę rozpowszechnianej uogólnionej nieufności”. Szczególnym tego przypadkiem jest odmówienie obywatelom jakiegokolwiek kredytu zaufania, traktowanie ich jako potencjalnie łamiących prawa, z nieustannym sprawdzaniem i kontrolą, żądaniem certyfikatów i alibi, z poważnymi karami za drobne naruszenia. Czy „utowarowienie” bezpieczeństwa i zaufania w szkole nie wskazuje na to, iż polska szkoła zmierza właśnie w tym kierunku? Tymczasem, jak dowodzi profesor i nie tylko on, „demokratyczny porządek stanowi istotną siłę generującą zaufanie”. Ale skoro samorząd w szkole jest coraz częściej „kłopotem”, to perspektywy – mówiąc słowami P. Sztompki – „«demokracji w działaniu» (jako czegoś innego od «demokracji w przepisach»)” są marne.

Z badań wynika, że samorząd w polskiej szkole częściej jest instytucją fasadową niż „demokracją w działaniu”¹³. Potwierdzają to także badania międzynarodowe. Raport o zaangażowaniu szkolnym uczniów, zainicjowany przez OECD w ramach programu PISA¹⁴ wykazał, iż polskie 15-latki, jeśli chodzi o poczucie przynależności szkolnej wypadły znacznie gorzej w porównaniu z uczniami z innych krajów. Z innych międzynarodowych badań wynika, że nasze nastolatki w rankingu 16 państw zajmują ostatnie miejsce, jeśli chodzi o powszechność uczestnictwa w pracach samorządu szkolnego, organizacji działających na rzecz praw człowieka, działaniach na rzecz społeczności

⁹ S. Bortnowski, *Mateczniki szkolnej biurokracji*, „Dziennik Polski” 2006, nr 60 (18786).

¹⁰ B. Fatyga, *Młodość bez skrzydeł. Nastolatki w małym mieście. Raport z badań i diagnoza sytuacji społeczno-kulturalnej*, Warszawa 2001.

¹¹ *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowanie zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*, pod red. B. Woynowskiej, Warszawa 2003.

¹² E. Putkiewicz, *Korepetycje – szara strefa edukacji*, Warszawa 2005, s. 119–123.

¹³ Patrz np. A. Sulek, *Szkoła jako oświadczenie społeczne*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Kosela, Warszawa 1999; M. Czerepaniak-Walczak, *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*, Szczecin 2002, s. 102; K. Konarzewski, *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002; patrz w tymże tomie pozbawiające złudzeń wyniki badań K. Ewy Siellawy-Kolbowski, a także pozostałe opracowania, patrz także K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i kierunki kształcenia*, Warszawa 2004, s. 194.

¹⁴ *Zaangażowanie szkolne uczniów. Wyniki badań PISA*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004 nr 8.

lokalnej itp.¹⁵ Powyższe dane nie dziwią w kontekście wyników uzyskanych w ramach międzynarodowych badań HBSC (2002 rok). Stopień autonomii i uczestnictwa uczniów w życiu szkoły nie jest duży i ze wszystkich analizowanych przez badaczy elementów środowiska psychospołecznego szkoły uzyskał (w ujednoczonej skali punktowej) najniższą ocenę¹⁶.

Z badań wynika, że „zaangażowane obywatelstwo nie jest w cenie u młodych Polaków”. O jego walorach – jak czytamy w raporcie –

bardziej są przekonani uczniowie, którzy czują, że wspólnie z kolegami mogą kształtować rzeczywistość szkolną, którzy często dyskutują na tematy polityczne, którzy należą do rozmaitych organizacji, klubów, stowarzyszeń. Wyraża też prawidłowość: poczucie podmiotowości, przekonanie, iż rzeczywistość szkolna poddaje się zespołowym oddziaływaniom uczniów, sprzyja docenianiu obywatelskiego zaangażowania obywateli. Dobre doświadczenia demokracji samorządowej wydają się **kluczowe** dla tego, **co** uczniowie myślą i **co** będą robić po uzyskaniu praw publicznych¹⁷ [podkr. M.D.].

Tymczasem środki masowego przekazu, szczególnie te o orientacji prawicowo-konserwatywnej i populistycznej, ukazując wizerunek szkoły w ślad za wypowiedziami urzędników ministerialnych i przedstawicieli rządzącej partii – wykorzystują zjawiska przemocy i agresji na wzór reklamy w sprzedaży, dramatyzując i skandalizując w stylu lamentów: *o tempora... o mores*, poprzez utrwalanie stereotypu nauczyciela „z koszem na głowie” wciśniętym przez „zdziczałych” z nadmiaru posiadanych praw uczniów. Niedomogów współczesnej szkoły i przyczyn kryzysu wychowania upatruje się dziś bowiem w „nadmiarze praw uczniów”.

Opcje te mieszczą się w obszarze ideologii MEiN, które chciałoby, jak mówił wiceminister Sławiński, doprowadzić wychowanie do *normalności*. Miałoby nią być m.in. „odwrócenie perspektywy” traktowania dziecka przez pryzmat jego praw, zgodnie z postulatem „przywrócenia właściwego miejsca władzy wychowawczej, którą przez całe lata skutecznie deprecjonowano”¹⁸. Należałoby także, jak publicznie głosił Sławiński, przeprowadzić „rewizję nauczania w szkołach wyższych”. Należy „wyzwolić się spod wpływu powierzonych teorii i różnych utopii pedagogicznych, które z całą powagą głosi się w mediach i niestety także w większości instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli [...]. Na nowo rozpoznana i przyjęta przez społeczeństwo polskie narodowa strategia powinna zapoczątkować powrót do realizmu, prostoty i normalności”.

W powyższym kontekście przyjmuję za politologami, że chodzi tu o próbę „zawłaszczenia” problemu (*problem ownership*), w tym przypadku wychowywania/wychowania młodego pokolenia w duchu jednej określonej opcji, kiedy to „zawłaszczający” dążą do „**narzucenia** innym **swojego** sposobu rozumienia problemu, **własnych definicji**, obej-

¹⁵ Rok 2005. *Młodzi Polacy jako obywatele* (analiza potencjału i możliwości społeczno-politycznych), Instytut III Rzeczypospolitej. Ośrodek Studiów i Analiz Gospodarczych, Gdańsk–Warszawa 2002, s. 25.

¹⁶ *Środowisko psychospołeczne szkoły...*

¹⁷ K. Kosela, *Młodzi obywatele – podsumowanie*, [w:] *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*, red. R. Dolata, K. Kosela, A. Wilkomirska, Warszawa 2004, s. 230.

¹⁸ S. Sławiński, *O wspólny kierunek wychowania*, [w:] *Strategia wychowywania młodzieży do odpowiedzialności za siebie i społeczeństwo*. Materiał z konferencji Rzecznika Praw Obywatelskich i Edukacji „Świat na tak”, z dnia 14 września 2004, Warszawa 2004.

mujących zarówno przyczyny i skutki problematycznego stanu rzeczy, jak i **wskazujące** na skuteczne rozwiązania”¹⁹.

Niekorzystne zjawiska w szkole mają wiele przyczyn i uwarunkowań. Sadzę wszakże, że skomplikowane i złożone problemy²⁰ edukacji nie rozwiążą się poprzez powoływanie rozmaitych struktur specjalnie ku temu tworzonych i poprzez powrót do centralnego sterowania szkolną codziennością. Uważam, że trzeba by podjąć próbę zahamowania procesu erozji kapitału społecznego w szkole.

Na początek potrzebna jest jeśli nie debata, to chociażby wymiana zdań na temat dwóch podstawowych aspektów kapitału społecznego w szkole i jej kontekstów: **zaufania** i obywatelskiego **zaangażowania**, a także środków i warunków ich zintensyfikowania. Niezbędne jest – z jednej strony – zapewnienie ram instytucjonalnych, a więc regulacji prawnych w stwarzaniu warunków dla wielostronnej aktywności uczniów we wspólnym działaniu, czyli określenie i zatwierdzenie jasnych, przejrzystych reguł „bycia uczniem” danej szkoły (praw i obowiązków), z drugiej zaś – stwarzanie przestrzeni i doświadczeń wspólnego działania. Zaufanie społeczne – jak piszą badacze kapitału społecznego²¹ – wyłania się bowiem jako efekt ubocznego działania, inicjowania nowych praktyk, wcielania w życie wspólnych przedsięwzięć. Niezmiernie ważną rolę w generowaniu zaufania pełnią też charyzmatyczni liderzy. Mogą być nimi zarówno uczniowie, jak i nauczyciele oraz rodzice, którzy potrafią artykułować wspólne cele i wartości, porywać do działania, zarażać optymizmem i którzy widzą sens wspólnych poczynań. Z nich wywodzą się prawdziwe autorytety. Autorytetem nie jest się bowiem z cudzego nadania, a szczególnie z nadania instytucji. Autorytetem się staje.

Trzeba też pamiętać, że wytwarzanie kapitału społecznego nie jest pozbawione kosztów²² – wymaga zarówno **inwestycji finansowych**, aby np. zmniejszyć liczebność klas, zagospodarować przestrzeń szkolną adekwatnie do rozmaitych potrzeb nauczycieli i uczniów oraz wyzwalać ich rozmaitych spontanicznych zachowań, rozbudować zajęcia pozalekcyjne, powołać opiekunów kół naukowych, organizacji uczniowskich, stowarzyszeń itp., jak i **wydatkowania znacznego czasu i wysiłku**. Chodzi o trwające przez lata interakcje, kontakty, spotkania budujące tradycje i klimat szkoły oparty na więzach nieformalnych. Putnam w swojej monografii *Demokracja w działaniu*, na przykładzie kilku regionów we Włoszech, dostarcza dowodów na to, iż te regiony odniosły sukces w budowaniu demokracji; nie stały się obywatelskie dlatego, że były bogate, lecz odwrotnie – stały się bogate dzięki obywatelskiemu zaangażowaniu. Potrzeba działalności na rzecz wspólnego dobra jako powinności uczniów nie wytworzy się ani z dnia na dzień, ani pod wpływem moralizatorskich apeli, groźnych okrzyków w postaci straszenia oceną niedostateczną „z zachowania”, ani w zbiurokratyzowanej szkole w scentralizowanym systemie edukacji.

¹⁹ Określenie J.W. Kingdona, *Agendas, Alternatives and Public Policies*, cyt. za: M. Abucewicz, *Lokalna działalność polityczna i sukces programów reintegracji społecznej*, [w:] *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, red. K.W. Frieske, Warszawa 2004, s. 152.

²⁰ Patrz np. V. Tismaneanu, *Wizje zbawienia. Demokracja, nacjonalizm i mit w postkomunistycznej Europie*, Warszawa 2004; A. Kubiak, A. Miszańska, *Czy nowa próżnia społeczna, czyli o stanie więzi społecznej w III Rzeczypospolitej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 2.

²¹ C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny...*

²² Tamże.

Edukacja zawodowa. Teraźniejszość i przyszłość na tle przeszłości¹

Konieczność odbudowy kraju po zniszczeniach spowodowanych przez II wojnę światową spowodowała wzrost zainteresowania kształceniem zawodowym w różnych typach szkół. Szacuje się, że straty wojenne w szkolnictwie i instytucjach naukowych wynosiły do 60% stanu przedwojennego, w tym zniszczono blisko 500 szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych².

Zadania stawiane przed przemysłem wymagały w pierwszej kolejności rekonstrukcji sieci szkolnej i odtworzenia infrastruktury szkół kształcących na potrzeby tej gałęzi gospodarki. Można przyjąć, iż właśnie od połowy lat czterdziestych w strukturze systemu oświaty zaczęły dominować (pod względem liczby uczniów) zasadnicze i średnie szkoły techniczne. Ta tendencja utrzymywała się do końca lat osiemdziesiątych, a z mniejszym nasileniem do końca lat dziewięćdziesiątych.

Dynamikę przyrostu liczby uczniów w szkołach zawodowych ilustrują dane z lat szkolnych 1945/46 i 1950/51. Otóż w roku szkolnym 1945/46 do szkół zawodowych uczęszczało około 171 tys. uczniów, a w roku szkolnym 1950/51 już blisko 635 tys. uczniów. Jest rzeczą charakterystyczną, że tylko w roku szkolnym 1945/46 liczba uczniów liceów ogólnokształcących przewyższała liczbę uczniów szkół zawodowych: odpowiednio: 224 tys. i ok. 171 tys.³ W kolejnych latach już zdecydowanie dominowali uczniowie szkół zawodowych (zasadniczych i średnich) – ta sytuacja uległa zmianie dopiero w roku szkolnym 2003/04.

Analiza danych statystycznych wskazuje, iż lata 1945–2000 można uznać za okres systematycznego rozwoju szkolnictwa zawodowego. Wprawdzie w tym czasie zwiększyła się również liczba uczniów w liceach ogólnokształcących, ale proporcje w tym zakresie były stałe – na korzyść uczniów szkół zawodowych (z wyjątkiem roku szkolnego 1945/46). I tak np. w roku szkolnym 1950/51 w liceach ogólnokształcących pobierało naukę ok. 194 tys. uczniów, podczas gdy w szkołach zawodowych – ok. 635 tys. (ok. 23% do ok. 77%). Z podobnymi proporcjami mieliśmy do czynienia w latach szkolnych 1960/61 – ok. 25% do ok. 75%, 1970/71 – ok. 24% do ok. 76%, w 1980/81 – ok. 25% do ok. 75% i 1990/91 – ok. 23% do ok. 77% (przyjmując liczbę uczniów w szkołach ponadpodstawowych za 100%) (za: Roczniki statystyczne szkolnictwa z lat siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych).

Po czterdziestu pięciu latach dominacji (ilościowej) kształcenia zawodowego ten element struktury systemu oświaty stał się przedmiotem krytyki. To właśnie szkolnictwo zawodowe na początku lat dziewięćdziesiątych obarczono winą za niespotykany dotąd wzrost bezrobocia. Jest to opinia tylko częściowo uzasadniona, gdyż główną przyczyną tego zjawiska było osłabienie tempa wzrostu gospodarczego, a dopiero na dalszym miej-

¹ Jest to fragment książki *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety standardy*, Warszawa 2006.

² J. Buszko, *Historia Polski 1864–1948*, Warszawa 1985; S.M. Kwiatkowski, *Drogi i bezdroża kształcenia zawodowego w Polsce w latach 1945–2004. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, [w:] *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005*, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2005.

³ *Rocznik statystyczny szkolnictwa 1944/45–1966/67*, GUS, Warszawa 1967.

scu niedostosowanie rozmiarów i kierunków kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy. Trzeba jednak przyznać, że już w pierwszych latach transformacji społeczno-gospodarczej ujawniły się rozbieżności między kwalifikacjami uzyskiwanymi w szkołach zawodowych a niezbędnymi z punktu widzenia przekształcających się przedsiębiorstw.

Wracając do analizowanych wyżej proporcji, wypada zauważyć, że powszechna krytyka szkolnictwa zawodowego spowodowała wzrost zainteresowania liceami ogólnokształcącymi. Od roku szkolnego 1990/91 obserwujemy systematyczny wzrost liczby uczniów w tym typie szkół ponadpodstawowych (od roku szkolnego 2002/03 są to szkoły ponadgimnazjalne). Najnowsze dane (z roku szkolnego 2004/05) potwierdzają tę tendencję. Otóż spośród absolwentów gimnazjów z roku szkolnego 2003/04, kontynuujących w roku szkolnym 2004/05 naukę w szkołach ponadgimnazjalnych, 46,8% wybrało licea ogólnokształcące, 13,2% licea profilowane (szkoły ogólnozawodowe umożliwiające zdobycie kwalifikacji zawodowych w szkołach policealnych lub w formach pozaszkolnych), 25,9% technika i 13,7% zasadnicze szkoły zawodowe. Uwzględniając uczniów szkół artystycznych (0,4%), otrzymujemy proporcje między szkołami o charakterze ogólnokształcącym (licea ogólnokształcące i licea profilowane – bliższe liceom ogólnokształcącym niż technikom) i zawodowym: 60,4% do 39,6%⁴. Dla porównania, w krajach Unii Europejskiej rozpatrywane proporcje w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego już wieku wynosiły: 40% uczniów w szkołach ogólnokształcących i 60% uczniów w szkołach zawodowych⁵. Zatem po szesnastu latach transformacji osiągnęliśmy stan dokładnie odwrotny.

Struktura kształcenia ponadgimnazjalnego wpływa, oczywiście z kilkuletnim opóźnieniem, na wybory kierunków studiów wyższych. Preferencje dla ponadgimnazjalnych szkół ogólnokształcących, przy jednoczesnym braku obowiązkowego egzaminu maturalnego z matematyki, owocują analogicznymi preferencjami w momencie wyboru uczelni wyższej. W roku akademickim 2005/06 tylko 6% absolwentów szkół średnich zdecydowało się na studia związane z naukami ścisłymi, a 14% na studia techniczne. Przemysł, motor napędowy całej gospodarki, może zatem liczyć za kilka lat na co najwyżej 20% z aktualnej liczby studentów pierwszego roku. Są to zdecydowanie niewłaściwe proporcje – na korzyść kierunków humanistycznych i ekonomiczno-społecznych.

Stworzenie konkurencyjnej gospodarki wymaga zatem istotnych przewartościowań zarówno na poziomie szkół ponadgimnazjalnych, jak i wyższych. W tych ostatnich priorytetem powinny być objęte kierunki techniczne. W Finlandii na wyższych uczelniach technicznych studiuje 37% ogółu studentów, w Szwecji – 29%, w Irlandii – 28%, a u naszych sąsiadów – w Niemczech i Czechach – po 30% (wg danych Ministerstwa Gospodarki i Pracy).

* * *

W oczekiwaniu na pogłębioną diagnozę stanu edukacji zawodowej warto zwrócić uwagę na pewne konstatacje natury ogólnej oraz na wnioski wynikające ze wstępnej analizy współczesnych kierunków rozwoju gospodarczego i podstawowych relacji: edukacja zawodowa – rynek pracy. Wychodząc poza ramy niniejszego opracowania, prowadzą one do następujących tez – częściowo o charakterze diagnostycznym, częściowo prognostycznym (rekommendacyjnym):

⁴ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005*, GUS, Warszawa 2005.

⁵ *Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

1. Lata 1945–1990 to okres zdecydowanej dominacji kształcenia zawodowego. W pierwszych latach po wojnie absolwenci szkół zawodowych byli niezbędni w procesie odbudowy przemysłu, w budownictwie i w rolnictwie. Wraz z upływem czasu absolwenci kształceni w wąskich profilach napotykali na coraz większe trudności ze znalezieniem pracy.

2. Początek lat dziewięćdziesiątych to jednocześnie początek marginalizacji kształcenia zawodowego. Ten segment systemu edukacji został obciążony winą za wzrost bezrobocia. Rozwiązania problemu upatrywano w ilościowym ograniczaniu kształcenia zawodowego, a także w administracyjnym zamykaniu niektórych typów szkół (np. techników – w projekcie reformy przedstawionej w styczniu 1998 roku).

3. Od roku 1990 systematycznie spada odsetek uczniów kontynuujących naukę (po szkole podstawowej, a później po gimnazjum) w szkołach zawodowych. Jeszcze w roku szkolnym 1990/91 ponad 70% absolwentów szkół podstawowych wybierało szkoły zawodowe; w roku szkolnym 2004/05 już tylko około 40%. W ten sposób osiągnęliśmy odwrotne proporcje między liczbą uczniów preferujących szkoły zawodowe i licea ogólnokształcące a liczbą uczniów tego typu szkół w krajach „starej” Unii Europejskiej.

4. Struktura ilościowa kształcenia ponadgimnazjalnego, a także kierunki kształcenia zawodowego są ustalane na poziomie powiatowych władz samorządowych. Nie zawsze są one w stanie pogodzić oczekiwania lokalnego i globalnego rynku pracy. Często również decyzje odnoszące się do sieci szkół i kierunków kształcenia mają charakter pozamerytoryczny, a nadrzędnym kryterium jest jednostkowy koszt kształcenia w określonym typie szkoły.

5. W polityce edukacyjnej w zbyt małym stopniu uwzględniane są priorytety rozwoju gospodarczego.

6. Uczniowie gimnazjów nie mają wiedzy wystarczającej do odpowiedzialnego wyboru szkoły ponadgimnazjalnej. W tej sytuacji odkładają moment wyboru dalszej drogi edukacyjnej, decydując się na podjęcie nauki w liceum ogólnokształcącym.

7. Niezbędne jest powiązanie szkół zawodowych z szeroko rozumianą sferą gospodarki. Nie chodzi przy tym o reaktywowanie szkół przyzakładowych, ale o integrację środowisk edukacyjnych i gospodarczych. Bez takiej integracji programy kształcenia i infrastruktura techniczna szkół, a także kwalifikacje merytoryczne nauczycieli będą oderwane od rzeczywistości.

8. W szkolnym i pozaszkolnym systemie kształcenia zawodowego podstawową rolę powinny spełniać standardy kwalifikacji zawodowych – dokumenty uwzględniające oczekiwania pracodawców.

9. Nauczyciele szkół zawodowych powinni być objęci programem cyklicznych, obowiązkowych praktyk w przedsiębiorstwach produkcyjnych i usługowych.

10. Dyplomy szkół zawodowych powinny potwierdzać zdobycie konkretnych kwalifikacji – również tych kształtowanych w systemie pozaszkolnym.

11. Na szeroką skalę należy wprowadzać zajęcia z podstawowych przedmiotów zawodowych w języku obcym. Umożliwi to wymianę międzynarodową uczniów, wspólne egzaminy ze szkołami z krajów Unii Europejskiej, a w efekcie uznawalność dyplomów.

12. Szkoły zawodowe to potencjalne centra edukacji ustawicznej – ośrodki realizujące ideę uczenia się przez całe życie.

Jerzy Nikitorowicz

Tożsamość i obywatelstwo. Ku edukacji w dialogu międzykulturowym w nowej Europie

Wydarzenia ostatnich lat powodują z jednej strony narastanie nieufności kulturowej, zamykanie się we własnej kulturze, z drugiej zaś wydają się ukierunkowywać na świadome podejmowanie wyzwań społeczeństwa wielokulturowego, a szczególnie na problemy migracji, adaptacji do kultury dominującej, z jednoczesną możliwością prezentacji atrakcyjności kultury własnej. Coraz częściej zauważamy, że kultura narodowa winna zakorzeniać i jednocześnie otwierać się na wspólnotę europejską, a będąc uwarunkowani globalnie, winniśmy dbać o wartości uniwersalne, humanistyczne, ponadczasowe. Szczególnie ten problem powinniśmy podjąć w naszym kraju, gdyż byliśmy wyłączeni przez pewien okres z procesu uczestniczenia w kreowaniu kultury europejskiej i planetarnej.

Edukacja w procesie godzenia dwóch światów – dwóch metanarracji

Dyskurs o Europie budowano za pomocą dwóch głównych ram konstrukcyjnych czy inaczej – metanarracji. Podłożem pierwszej był **wymiar czasowy**, w którym to ważnym punktem wyjścia była konferencja w Jalcie. Wyzaczyła ona diachroniczną perspektywę rozróżnienia dwóch Europ: Wschodniej i Zachodniej. Drugim wymiarem jest **wymiar przestrzenny**, w którym to Polska była konstruowana nierozłącznie z Europą od początków istnienia jako państwo.

Problemem jest zauważenie i zrozumienie dwóch światów i podjęcie działań edukacyjnych ukierunkowanych na dialog międzykulturowy. Jeżeli zrezygnujemy z dialogu i bezpośredniego doświadczania siebie w procesie edukacyjnym, a będziemy edukowali we własnych skansenach (odrzucając sformułowanie – w gettach), zakładając i prowadząc kształcenie odrębnie, to zamknijemy tożsamościowo kolejne pokolenia, uwięzimy ich świadomość na kolejne lata.

W kontekście powyższego za szczególne zadania edukacyjne uznałbym:

1. Pogłębianie poczucia tożsamości narodowej, z jednoczesnym wytwarzaniem świadomości współodpowiedzialności za losy Europy i globu. W warunkach pokoju tożsamość narodowa nie wymaga obrony, ale warunków do rozwoju, podejmowania wyzwań współczesności, a więc „przyciągania” innych swoją kulturą, czynienia kultury własnej atrakcyjną dla innych, a nie ograniczania się do postaw podejrzliwości i nieufności.

2. Utrzymanie więzi z ziemią historycznie polskimi, ludźmi i kulturą I i II Rzeczypospolitej w duchu szacunku i przyjaźni do narodów tam zamieszkujących, mając przede wszystkim na uwadze odpowiedzialność za wspólny spadek pogranicza kultur. Unia Lubelska była pierwszą w Europie, która podjęła na tak wielką skalę próbę utworzenia opartego na zasadzie pomocnictwa państwa, w którym współżyły społeczności

różniące się etnicznie, wyznające różne religie i mówiące wieloma językami. Obecnie można i należy ten dorobek wykorzystać i rozwijać. Stąd, za pilne zadanie edukacji regionalnej uznałbym inwentaryzację dóbr kulturowych regionów, aby kolejne pokolenia mogły z tego dorobku czerpać i kreować wartości zapewniające rozwój.

3. Zapewnienie dynamiki i kreatywności narodów i społeczności w wyniku otwartości na wymianę. Nie ma praktycznie krajów homogenicznych etnicznie. Każda kultura może znaleźć sobie miejsce w społeczeństwie. Kultury zamykające się, okopujące i funkcjonujące w odosobnieniu zawsze zmierzały do samounicestwienia, natomiast kultury kreatywne, otwarte na zapożyczenia i wymianę rozwijały się dynamicznie. Stąd w procesie edukacji należy nawiązać i wykorzystać czynnik solidarności, gdyż jego korzenie sięgają do staropolskich tradycji równości szlacheckiej i współodpowiedzialności obywateli za Rzeczpospolitą, co może stać się istotnym składnikiem solidarności narodów wspólnoty europejskiej.

4. Promowanie rozwiązań integracji imigrantów z określoną społecznością przy zachowaniu równowagi w zakresie praw i obowiązków. Proces integracyjny działa w obie strony. Nie można obdarować imigrantów prawami, nie wymagając akceptacji norm i zasad określonych wielowiekowymi tradycjami. Nie można mówić o obywatelstwie, kiedy nie nastąpiła integracja ze środowiskiem społecznym, które sami, z dobrej i nieprzymusowej woli wybrali.

5. Kreowanie obywatelskości, która opiera się na założeniu, że ludzie, kierując się wartościami, są w stanie wybrać to, co dla nich najlepsze, zrozumieć i przewidzieć konsekwencje swoich wyborów. Stąd w działaniach edukacyjnych ustawicznie winniśmy podejmować odpowiedź na pytanie: czy ludzi można wychować tak, aby byli kompetentni, odpowiedzialni, przewidujący i jednocześnie realizujący własne potrzeby, niezależni i wolni?

Chciałbym zauważyć, w kontekście wyżej wskazanych zadań edukacyjnych, że ustawicznie kreująca się tożsamość (szerzej na ten temat w pracy *Kreowanie tożsamości dziecka*, wydanej przez GWP w 2005 roku) jest w dużej mierze wynikiem kontekstu społecznego, ekonomicznego, politycznego itp. Wobec tego są różne tożsamości; różne światy tożsamości mogą istnieć jednocześnie, zamiennie. Sytuacja niniejsza rodzi więc pytania:

- jak mamy postrzegać człowieka?
- czy podstawowym kryterium zaliczania ludzi do poszczególnych kategorii ma być dziedziczona tradycja i kultura społeczności, w której się urodzili?
- czy tożsamość dziedziczona, której się nie wybiera, staje się ważniejsza niż przynależność do innych grup, która wynika z przynależności, poglądów, zawodu, płci, pochodzenia, działalności społecznej itp.?
- czy należy człowieka postrzegać jako jednostkę o wielu przynależnościach i powiązaniach, pozostawiając mu decyzję, które z przynależności uważa za najistotniejsze?
- co jest istotą rozwoju ludzi z różnych kręgów kulturowych potrafiących zachować zdolność dokonywania świadomych wyborów w poczuciu obywatelskości i wartości humanistycznych?

Jak wskazał Edward W. Said, profesor amerykański pochodzenia palestyńskiego:

Być Arabem, Libańczykiem, Palestyńczykiem, Żydem, to możliwe. To był mój świat, kiedy byłem młody. Podróżowało się swobodnie bez granic między Egiptem, Palestyną, Libanem. W mojej szkole byli Włosi, hiszpańscy i egipscy Żydzi, Ormianie, to było naturalne. Sprzeciwiałem się z całych moich sił idei podziałów, narodowej jednolitości. Dlaczego nie otworzyć naszych umysłów na innych? To jest prawdziwe wyzwanie.

Ku kulturze integracyjnej w trudno kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych

Zauważamy, że w wielu krajach integracja przeżywa poważny kryzys i rodzi się wiele nowych, nieprzewidywanych problemów społecznych zmuszających do refleksji i konieczności poszukiwania odpowiedzi. Należałoby zapytać, kim są młodzi ekstremiści, jaką kulturę reprezentują (przecież oni nie żyją w kulturze przodków, nie zostali w niej wychowani i często nie znają języka kraju pochodzenia, nie żyją w rodzinie tradycyjnej). Oni nie bronią kultury, a odwołują się w młodzieżowym buncie i kryzysie tożsamości do poświęcenia, męczeństwa, ucieczki od rzeczywistości. Nie mogą znaleźć się w nurcie globalizacji, sprostać normom i wymogom społeczeństwa, do którego przynależą paszportowo, w którym się urodzili, mieszkają, chodzili czy chodzą do szkoły, odkrywają po swojemu islam i budują swoją tożsamość na wyobrażonej religii i wymarzonej idei. Chcą więc uczestniczyć w wielkiej sprawie, ale jak to uczynić bez przewodników i autorytetów? Są zatem podatni na propozycje grup radykalnych, a nie mając kulturowego rdzenia tożsamościowego, często odwołują się do przemocy. Edukacyjne programy promujące kulturowy pluralizm włączone zostały do istniejącego (monokulturowego) programu nauczania i nie zdołały zmienić kulturowej transmisji w procesie wychowania. Stąd, jak sądzę, wydaje się w dalszym ciągu istotne stawianie takich pytań, jak:

- czy szkoła nie zaburza związków między kulturą domu rodzinnego a kulturą szkoły?
- czy dzieci z mniejszościowych grup nie są stawiane w niekorzystnej sytuacji w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego?
- czy asymilacja i separatyzm są możliwymi do zaakceptowania celami wychowawczymi?
- czy szkoła ma zmieniać dzieci, młodzież i kulturę ich domu, czy sama ma się zmieniać w celu zapewnienia możliwości rozwoju dzieci i młodzieży z grup mniejszościowych?
- czy należy dążyć do tworzenia takich programów edukacyjnych, które zwiększają zgodność kulturową między środowiskiem domowym i szkolnym?
- czy i jak stosować programy wyrównawcze, zmierzające do wyposażenia dzieci i młodzież w cechy i wartości kultury większościowej oraz programy zapoznające dzieci i młodzież z grup większościowych z wartościami kultur grup mniejszościowych?
- czy szkoła ma promować te treści, które będą realizowały potrzeby grupy większościowej?
- czy instytucje edukacyjne mają odzwierciedlać i promować w swoich programach kulturową różnorodność?

Chciałbym zwrócić uwagę na to, że integracja odbywa się w kilku nurtach. Sądzę, że częściej zwracamy uwagę na nurt polityczny i ekonomiczny, mniej zaś na kulturowy. W tym ostatnim nurcie integracja oznacza współzycie pozbawiające wzajemnych lęków, możliwe w sytuacji orientacji na kulturę kraju osiedlania. Istotą jest sposób interakcji, nie reakcji wobec siebie, prowadzących najczęściej do zamykania się w gettach, zamieszkiwania w tych samych dzielnicach traktowanych jako swoje, co pociąga za sobą funkcjonowanie szkół, a w nich klas szkolnych uniemożliwiających procesy integracyjne.

Sądzę, że zachodzi potrzeba sformułowania zadań i podejmowania działań w sprawie migracji, opracowania wielowariantowych strategii z nią związanych. Jest to problem wielu krajów europejskich i pozaeuropejskich, gdyż ruchy migracyjne są nieuniknione.

Należy zastanowić się nad całością spraw łączących się z kwestią integracji, w tym polityką związaną ze szkolnictwem, doksztalaniem, mechanizmami uzupełniania braków w procesie kształcenia, motywacją do nauki i ustawicznego doskonalenia itp.

Biorąc pod uwagę poziom rozwoju gospodarczego i poziom zaspokajania potrzeb ekonomicznych ludności, zauważalny jest wyraźny dystans dzielący nas od innych państw zachodnich. Polska w tym zakresie jest mało atrakcyjna i ciągle jest tak, że więcej od nas wyjeżdża niż do nas przyjeżdża. Jak podaje GUS, w 2004 roku wyjechało na stałe z Polski prawie 19 tys. Polaków, w latach poprzednich podobnie, a przybyło ponad 9 tys. Dominuje emigracja i wskazuje się w prognozach, że w ćwierćwieczu (w okresie 25 lat) wyjedzie około 1 miliona Polaków, pogłębiając istniejący kryzys demograficzny. Wskazuję na ten problem i chcę zwrócić uwagę, że mamy jeden z najniższych w Europie wskaźnik liczby imigrantów w stosunku do liczby ludności, a więc należałoby prowadzić aktywną politykę migracyjną, tak jak to czynią na przykład Czesi, realizując projekt aktywnej rekrutacji wykwalifikowanej kadry cudzoziemskiej. Jeżeli w tym nurcie mamy trudności, to jestem przekonany, że Polska jest atrakcyjna w aspekcie kulturowym i geopolitycznym (nasza historia i usytuowanie w środku Europy, postrzeganie nas jako wrót do Europy Wschodniej). **Dlaczego nie zauważa się tego w strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013?** Dlaczego nie wpisuje się naszego kraju w immanentnie zawarty w naszej kulturze i usytuowaniu dialog międzykulturowy, nie ukazuje się atrakcyjności Polski jako społeczeństwa wielokulturowego, dlaczego nie otwieramy się na innych?

Sądzę, że będąc członkiem Rady Europy i Unii Europejskiej winniśmy zadbać o zapewnienie dostępu do edukacji we wszystkich krajach członkowskich. Muszą być tylko spełnione wymagania wybranej szkoły czy uczelni, na przykład zdanie egzaminu wstępnego. W kontekście powyższego należy przedstawić atrakcyjne oferty do podejmowania nauki w naszym kraju i jednocześnie programy zachęcające do osiedlania się na stałe w Polsce. Obecnie, mimo niesprzyjających procedur – zdawanie co roku egzaminu w Polsce – chętnych do wysyłania dzieci do szkół za bliską nam granicę nie brakuje. Wynika to między innymi z ustawicznego „bombardowania” informacjami, że produkujemy bezrobotnych, a więc po cóż uczyć się w Polsce, kiedy dyplom, na przykład uczelni niemieckich, to szansa na dobrą pracę w przyszłości.

Korzystanie z różnych systemów edukacji czy przypisanie do jednego

Coraz częściej słyszymy i mamy informacje, że polskie dzieci uczą się w szkołach po drugiej stronie granicy – między innymi „Rzeczpospolita” z 18 kwietnia 2006 roku informuje, że „7-letnia Karolina z Prudnika chodzi do szkoły z paszportem – mama zapisała ją do podstawówki w czeskim Jindrichovie. – Skoro ma okazję, to czemu miałyby rezygnować z szansy? – mówi jej matka”. Zapisanie na tym pograniczu dziecka do szkoły „za miedzą” nie stanowi problemu, a przemawia za tym między innymi otwartość świadomości rodziców (w odróżnieniu od uwięzienia świadomości), odczuwanie wspólnoty europejskiej, możliwość doświadczania siebie, atrakcyjność różnic kulturowych, ale także, a może przede wszystkim, bezpłatna nauka w szkole (nauka w Czechach prawie nic nie kosztuje – podręczniki i zeszyty są za darmo), brak większych różnic w programie nauczania, dobre warunki i wyposażenie klas, świetlice, bogaty program zajęć pozalekcyjnych, bliskość (dojazd do granicy kilka kilometrów, dalej tani

autobus – 50 groszy w przeliczeniu, śniadanie – 1 złoty, obiad – 2 złote). W ostatnim okresie poszukuje się pracowników w Polsce, a więc znajomość języka daje większe szanse zatrudnienia w Czechach.

Podobne przykłady mają miejsce na granicy z Niemcami, gdzie duża liczba uczniów przekracza granicę (w samych Słubicach kilkadziesiąt). Trudno jest jednak ustalać liczby, gdyż nie wszyscy rodzice zgłaszają to polskim władzom, tym samym łamiąc prawo polskie, które mówi, że dziecko jest objęte obowiązkiem szkolnym i powinno być zapisane do polskiej szkoły, nawet jeżeli będzie się uczyć za granicą. Polska szkoła po zakończeniu każdej klasy za granicą powinna przeprowadzić egzamin kwalifikacyjny. Dopiero po przejściu takiego egzaminu uczeń ma możliwość wrócić do polskiego systemu oświaty. Z pewnością takie zachowania zachęcą innych, gdyż coraz więcej rodziców uważa, że jak jesteśmy w Unii, to bez problemu można przenosić dziecko z jednego systemu do drugiego.

Dlaczego nie możemy być podobnie atrakcyjni na pograniczu wschodnim, dlaczego nie przedstawiamy ofert w tym zakresie Ukraińcom, Białorusinom, Litwinom, Rosjanom, Słowakom?

Anna Przeclawska

Świat wartości młodzieży współczesnej a problemy wychowania

Moje refleksje oparte są na wynikach badania przeprowadzonego w 2003 roku obejmującego reprezentacyjną (losową) próbę młodzieży polskiej w wieku 17–29 lat. Próba ta liczyła 1011 osób, badanie przeprowadzono wywiadem indywidualnym. Stanowiło ono powtórzenie badań sprzed 10 lat, przeprowadzonych w roku 1993 na podobnie dobranej próbie i za pomocą takiej samej techniki. Wyniki tych badań zostały opublikowane¹. Najmłodsze roczniki objęte badaniem w roku 2003, młodzież 17–18-letnia, rozpoczęły swoją edukację na początku okresu transformacji i jej lata szkolne przypadły na czas dokonujących się w naszym kraju zmian. Najstarsi, 27–29-latkowie, patrzyli na te zmiany już z perspektywy dorosłości.

Przy rozwiązywaniu problemów wychowawczych i opracowywaniu programów wychowania jako punkt wyjścia należy potraktować próbę odpowiedzi na pytanie, jaka jest młodzież, którą owe programy mają obejmować, jaki jest jej sposób myślenia, do czego dąży, czego oczekuje? Jeśli nie będziemy takiej odpowiedzi poszukiwać, nasze zamierzenia są z góry skazane na niepowodzenie.

Jaka więc jest polska młodzież dziś?

Nasuwa się spostrzeżenie, iż zmiany, które zaszły na przestrzeni dziesięciu lat w poglądach i opinii młodzieży, są mniejsze, niż się spodziewano. Upraszczając, można by zaryzykować stwierdzenie, że przeobrażenia postaw i poglądów młodzieży są mniej rewolucyjne, niż rewolucja, która się dokonała w rzeczywistości. Oczywiście – wiadomo, że przemiany dotyczące postaw i poglądów zachodzą wolno i niełatwo jest je zaobserwować w wymiernych kategoriach. Jednak przystępując do badania, przypuszczaliśmy, że będą one bardziej widoczne. Odnosi się wrażenie, że okres dziesięciu lat transformacji, w czasie którego dokonywał się proces dojrzewania tych młodych ludzi, nie miał decydującego wpływu na ich społeczny rozwój.

Poglądy społeczno-polityczne badanej młodzieży uległy bardzo niewielkim zmianom – nadal jest ona zwolenniczką państwa opiekuńczego i bardzo ostrożnie przyjmuje rozwiązania ekonomiczne właściwe dla gospodarki rynkowej. Już częściej akceptuje propozycje polityczne wynikające z zasad ustroju demokratycznego, ale na takie propozycje była także otwarta młodzież badana w roku 1993, a nawet jeszcze wcześniej². W dalszym ciągu widoczny jest rozdźwięk między akceptacją politycznych aspektów zmiany ustrojowej a opinią o sytuacji i przeobrażeniach społeczno-ekonomicznych. Ta akceptacja zresztą jest często tylko deklaratywna. Wprawdzie badana młodzież w 2003 roku nieco częściej niż przed dziesięciu laty stwierdza, iż interesuje się polityką, nie przekłada się to jednak na chęć politycznego działania. Zaledwie 2% badanych podaje, iż należy do jakiejś organizacji politycznej, a niespełna 10% tych, którzy odczuwają potrzebę społecznej aktywności, chciałoby nią objąć sprawy całego kraju. W 1993 roku takich osób było dwa razy więcej.

¹ A. Przeclawska, L. Rowicki, *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa 1996.

² Wskazywały na to wyniki badań przeprowadzonych w drugiej połowie lat osiemdziesiątych, por. *W przededniu wielkiej zmiany*, pod red. H. Banaszaka i L. Rowickiego, Warszawa 1991.

Zaledwie jedna dziesiąta badanej młodzieży stwierdza, iż odczuwa potrzebę społecznego działania, a więcej niż 40% deklaruje, iż takiej chęci nie odczuwa, mimo iż stwierdza, że człowiek powinien się angażować w szersze sprawy, aby ulepszać życie społeczne.

W 2003 roku dało się zauważyć dużo większe niż w roku 1993 zróżnicowanie środowiskowe badanej młodzieży. Myślę, że w 2003 roku jest jeszcze trudniej niż dziesięć lat wcześniej mówić, iż uformowało się jakieś pokolenie, pokolenie transformacji czy pokolenie nowej Rzeczypospolitej, które z tej racji, że dorastało w podobnych warunkach, odznaczałoby się podobnym stosunkiem do świata, stylem życia i poczuciem wspólnej tożsamości. Dziś różnic jest chyba więcej niż przedtem. Widać, że warunki dorastania badanej młodzieży były różne – mimo że działo się to w tym samym kraju, w procesie tej samej transformacji. Szczególnie wyraźnie zaznaczają się różnice związane ze stopniem urbanizacji środowiska – dotyczą one dążeń i celów życiowych, ale także spraw, które aktualnie badani uważają za najważniejsze w swoim życiu.

Badanie było prowadzone przed rokiem 2005, kiedy to sposób przeżywania śmierci papieża Jana Pawła II wywołał dyskusje na temat „pokolenia JP II”. Nie zamierzam się w tej chwili do tej dyskusji włączać. Nie ulega wątpliwości, że śmierć Jana Pawła II dla wielu młodych ludzi była wielkim przeżyciem – czy jednak stanie się ona trwałym przeżyciem pokoleniowym, to pytanie otwarte, na które niełatwo odpowiedzieć³. Nie wydaje się, aby takim pokoleniotwórczym wydarzeniem dla badanej młodzieży był cały pontyfikat Jana Pawła II, o czym świadczy stosunek do religii.

Okolo 95% badanej młodzieży deklaruje się jako osoby wierzące. W stosunku do badania z 1993 roku nieco mniej jest osób, które określają siebie jako gorąco wierzące i praktykujące regularnie. Jednak deklarując swoją przynależność do religii katolickiej, młodzież wcale nie utożsamia tego z pełnym respektowaniem zasad etyki katolickiej. Jej poglądy dotyczące niektórych problemów moralnych odbiegają znacznie od nauki Kościoła. Zarówno młodzież badana w roku 1993, jak i ta badana w 2003 roku, w sposób wybiórczy podchodzi do norm moralnych wyznaczonych przez Kościół, kieruje się często własnym zdaniem. Pod tym względem niewiele się zmieniło. Ponad 60% młodzieży badanej w 2003 roku dopuszcza możliwość rozwodu w przypadku rozpadu małżeństwa – jest to wskaźnik procentowy podobny jak w 1993 roku; zwiększyła się o ok. 10% aprobatą dla eutanazji – obecnie dopuszcza jej możliwość ponad 60% badanych, tyleż badanych aprobuje życie seksualne przed ślubem. Nieco mniej osób dopuszcza możliwość aborcji – w roku 1993 wskaźnik procentowy tych, którzy się na nią godzili wynosił prawie osiemdziesiąt, dziś jest to sześćdziesiąt parę procent. Z kolei akceptację sztucznego zapłodnienia jako rozwiązania dla małżeństw bezpłodnych deklaruje 84% badanych. Poglądy takie przejawia młodzież, która przecież w przeważającej większości przeszła przez obowiązkowe lekcje religii w szkole.

W opinii młodzieży w roku 2003 pojęcie patriotyzmu nie jest przestarzałe – wskaźnik procentowy dla takiej deklaracji kształtuje się na podobnym poziomie jak dziesięć lat wcześniej, jednak obecnie zdecydowanie mniej osób uważa, że należy narażać życie w obronie Ojczyzny. W ogóle warto zauważyć, że młodzież badana w roku 2003 wydaje się bardziej konformistyczna – rzadziej niż jej rówieśnicy sprzed dziesięciu lat skłonna byłaby narażać się w obronie innych lub w obronie własnego zdania.

Nastąpiła też pewna pragmatyzacja celów i dążeń życiowych młodzieży. Takie cele, jak realizacja ważnych ideałów moralnych, realizacja dążeń ideowych i społecznych,

³ Por. np. K. Kosela, *Czy młodzież istnieje*, „Więź” 2005, nr 12.

uzyskanie ludzkiego szacunku, poczucie, że własna działalność jest pożyteczna dla innych zajmują w hierarchii wyborów niższe pozycje niż to miało miejsce w roku 1993.

Treść pojęcia patriotyzmu jest nadal bardzo tradycyjna. Młodzież uważa, że obowiązki wobec Ojczyzny to zachowanie tradycji i pielęgnowanie obyczajów, znajomość historii ojczystej, obrona kraju w razie zagrożenia wojennego. Tylko niewielki odsetek badanych (maksimum kilkanaście procent) do obowiązków patriotycznych zalicza płacenie podatków, udział w wyborach, przestrzeganie prawa, uczestnictwo w organizacjach społecznych, a więc działania, które mają na celu podniesienie poziomu życia społecznego. Rozluźnił się chyba nieco syndrom modelu Polak–katolik. Jest to widoczne przede wszystkim w stosunku młodzieży do symboli, a zwłaszcza w uwarunkowaniach jakie stąd wynikają dla dokonywanych przez młodzież wyborów – rzadziej występuje korelacja z symbolami religijnymi i patriotycznymi. Postawy młodzieży są chyba także mniej nacjonalistyczne – w odpowiedzi na pytanie o poczucie tożsamości rządziej (o ok. 10%) pojawia się opinia, że „tylko polska tradycja i kultura powinny decydować o kształcie życia społecznego i gospodarczego w Polsce”.

Mimo zarejestrowanej opinii, że patriotyzm jest nadal pojęciem aktualnym, w hierarchii spraw, które badani w swoim obecnym życiu uważają za najważniejsze, pomyślność Ojczyzny zajmuje ostatnie miejsce. Nieco wyżej, ale także bardzo nisko, znajduje się wiara religijna. Na pierwszym miejscu plasuje się szczęście rodzinne, zdrowie, zdobycie wykształcenia.

Wydaje się, że ciągle mamy do czynienia z ogromną niespójnością w życiu młodzieży, swojego rodzaju podwójnym nurtem: oficjalnie deklarowanym światem wartości i codziennym życiem, którego te wartości zdają się nie dotyczyć. Rozróżnienie na te dwie kategorie nie jest oczywiście czymś nowym – wystarczy sięgnąć do klasyki socjologii, choćby do Stanisława Ossowskiego. Ale można chyba sądzić, że przepaść między tymi dwoma nurtami we współczesnym życiu jest coraz większa i młodzież temu procesowi ciągle podlega.

Jakimś wskaźnikiem stosunku młodzieży do polskiej rzeczywistości jest fakt, że ponad 1/3 badanych w roku 2003 stwierdza, że gdyby to od nich zależało, wyjechałoby z Polski na stałe. To blisko 15% więcej niż przed dziesięć laty. Im młodszy, tym taka deklaracja jest częstsza.

Niezależnie od tego, że takie deklaracje można traktować jako wyraz „otwartości na świat”, zniesienia „granic politycznych”, świadczą one o kryzysie poczucia tożsamości państwowej. Ojczyzna to przeszłość i tradycja, natomiast dziś nie stwarza ona warunków, w których chciałoby się żyć, nie stwarza perspektyw. Można przypuszczać, że młodzi przeżyli rozczarowanie. Procesy i sytuacje zachodzące w życiu społecznym utrwaliły przekonanie, że mechanizmy nimi rządzące nie są zgodne z deklaracjami ideowymi leżącymi u podstaw transformacji. Może odczuwają także, iż warunki, w których żyją, nie spełniają ich aspiracji do normalnego życia, w którym nie przeszłość historyczna, ale szansa na osiągnięcie satysfakcji, sukcesu, spokoju, stabilizacji odgrywałyby decydującą rolę.

Młodzież nie jest podatna na oddziaływanie instytucjonalnych autorytetów, nie uznaje autorytetów formalnych, nie ulega hasłom, nawet jeśli dotyczą one spraw słusznych, ale mają wymowę sloganową. Jest spragniona kontaktów osobowych, wyczulona na autentyczność, neguje wszelkiego rodzaju pozór i fałsz.

Rodzina i rodzice są ciągle środowiskiem, które kształtuje pogląd na świat. Badani – niemal w połowie – uważają się za podobnych do swoich rodziców. Udział szkoły,

księży w kształtowaniu światopoglądu jest w opinii badanych o wiele mniejszy. Jeśli znajdują w swoim życiu jakieś autorytety, to są nimi konkretni ludzie z najbliższego otoczenia – najczęściej rodzice. Jan Paweł II dlatego porwał za sobą tak wielu ludzi, także młodzież, że umiał być człowiekiem i kontaktował się z ludźmi, szanując ich indywidualność.

Trzeba jednak pamiętać, że ponad 80% badanych w roku 2003 stwierdza, iż na ich światopogląd decydujący wpływ miały własne przemyślenia. Niezależnie od tego, czy ta opinia jest odbiciem obiektywnej rzeczywistości, czy subiektywnych przekonań, świadczy o poczuciu prawa do własnego zdania i własnego wyboru.

Trudno jest oczywiście ocenić, w jakim stopniu reforma systemu oświaty zwiększyła lub może zwiększyć rolę szkoły w kształtowaniu stosunku młodzieży do życia. Zbyt krótki czas minął od rozpoczęcia reformy. W tej chwili w świadomości młodzieży oparciem jest rodzina. Więzy społeczne z innymi grupami i środowiskami w ciągu dziesięciu lat rozluźniły się. Dotyczy to także rówieśników. Przestrzeń społeczna, w której żyje młodzież, nie została zapełniona takimi związkami, które mogłyby stanowić punkt odniesienia dla kształtującego się poczucia tożsamości.

Wychowanie patriotyczne i obywatelskie młodzieży musi się opierać na założeniu, że Ojczyzna stwarza warunki do normalnego, szczęśliwego, spokojnego życia, że jest dla młodych przyjazna, oczekując od nich wzajemności. Wzajemności wyrażanej nie tylko słowem, ale także działaniem, które utrwali przekonanie, że kształt Ojczyzny zależy także od nas samych.

Żadne hasła i powoływane nowe instytucje nie rozwiążą kryzysu wychowania, jeśli rzeczywistość będzie zaprzeczać deklaracjom. Człowieka wychowuje przede wszystkim życie, a dopiero w drugiej kolejności instytucje edukacyjne. To bardzo dobrze, że nasza młodzież chce żyć normalnie. Tak się dzieje w cywilizowanych krajach świata. Postarajmy się, aby mogła żyć normalnie w Polsce i żeby umiała nadać temu życiu wartość.

Irena Wojnar

O potrzebie przemyślenia zasad edukacji skoncentrowanej na jakości człowieka

Zaproszenie przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN do debaty odczytałam jako zachętę, a może nawet zobowiązanie, do zabrania głosu w sprawach podstawowych na temat stanu edukacji i stanowiska przedstawicieli nauk pedagogicznych w sytuacji kolejnego punktu zwrotnego, by nie powiedzieć kryzysu, a więc potrzeby określenia aktualnych zobowiązań, ale i bilansu poniesionych porażek. Dokonujący się w naszym kraju kolejny przełom powoduje kolejne rozchwiania i napięcia, zaostrza dyskusje i ujawnia różnego rodzaju nowe zobowiązania. Jest więc trochę tak, jakbyśmy kończyli rozdział (czy może nawet tom?) zbiorowej książki, potrzebne jest zarówno podsumowanie, jak i sformułowanie nowych zadań, wyraźne samookreślenie grupy autorów czy może i aktorów. Tak się składa, że dobrze pamiętam tego rodzaju punkty zwrotne czy przełomy, kiedy środowiska przedstawicieli nauk pedagogicznych stawiały sobie pytania podstawowe zarówno o nowy, wynikający z nowej sytuacji politycznej horyzont obowiązków, jak i o dokonania czy zaniechania w związku z kończącym się etapem działalności. Pytano zawsze o stan, najczęściej niepokojący, polskiej edukacji i o kondycję, zawsze skomplikowaną, nauk pedagogicznych, uwikłanych, odpowiedzialnych, zaniepokojonych. Wielokrotnie – i słusznie – zwracano uwagę na stale pogłębiającą się rozbieżność między propozycjami badaczy a decyzjami władzy, między obszarem idei a oporną rzeczywistością. Pamiętam nawet konferencję organizowaną przed laty przez Komitet Nauk Pedagogicznych na temat przyczyn trwałego rozmijania się propozycji środowiska uczonych z decyzjami kolejnych władz. I to nie zawsze w podtekście znajdowało się przekonanie o „dobrych” uczonych i „niewłaściwej” władzy.

Aktualny zakręt czy zawirowanie trzeba zatem uznać za pewnego rodzaju prawidłowość uwarunkowaną intensywnością przemian politycznych narzucających konieczność nowych przemyśleń, nie tyle służebnych wobec przemian, ile uwzględniających postulat „długiego trwania” ważnych idei.

Przed wieloma laty Profesor Suchodolski zorganizował w ramach znanego cyklu konferencji Komitetu Badań i Prognoz przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk „Polska 2000” spotkanie o zaskakującym nieco tytule: „Adaptacja – ucieczka – twórczość”. Była to próba określenia podstawowych kategorii wyznaczających postawy ludzi wobec świata, „ludzi w ogóle”, a więc także pedagogów badaczy. Sądzę, że te postawy zasługują na przypomnienie, mają bowiem charakter niemal ponadczasowy, dotyczą więc i naszych zachowań, i wyborów. Dominująca bywała zawsze postawa adaptacji, różne sposoby układania się z rzeczywistością istniejącą, która w naszych warunkach często wydawała się trudna do zreformowania. Adaptacja oznaczała na ogół różne formy współdziałania z prawami rzeczywistości społecznej, politycznej, edukacyjnej itp. Zawsze bywała to postawa bliska pedagogom i nawet owocna w realiach życia społecznego. „Ucieczka” oznaczała nie tyle zaniechanie, ile odnalezienie własnych nisz intelektualnych, pozwalających na satysfakcje badawcze bez wchodzenia w konflikty ze światem. Najważniejsza jednak pozostaje zawsze twórczość, ale wymaga ona zajęcia własnego stanowiska w każdej, trudnej nawet sytuacji, własnych projektów badawczych o różnym stopniu

odniesienia do rzeczywistości. Wymaga poczucia własnej odpowiedzialności. Ta właśnie postawa okazuje się bardzo trudna, ale i bardzo ważna. Bez niej stoimy w miejscu, popadamy w wygodny konformizm.

Przypominałam problematykę twórczości nie bez powodu, obawiam się bowiem, że w ostatnich kilkunastu latach, zafascynowani „transformacją” popadliśmy, jako środowisko pedagogiczne, w niebezpieczny neokonformizm wobec neoliberalizmu. Wywodzi się on z przekonania, że wszelkie zło wynika z pedagogicznego centralizmu, z zaufania do możliwości wychowania/kształtowania ludzi, obarczone jest bowiem ideologią, polityką, kryje w sobie komunistyczną indoktrynację. Jednostronność interpretacji wszelkich działań pedagogicznych paradoksalnie przyczyniła się do utwierdzenia niemal obowiązującego przekonania o potrzebie myślenia dychotomicznego w pedagogice, odrzucania w sposób bezkrytyczny całej przeszłości uznanej za skażoną, pozbawioną wszelkich wartości. Zapanowała afirmacja wolności, by nie powiedzieć permissywizmu. Rzeczywistość jednak po raz kolejny ujawniła powierzchowność i naiwność myślenia dychotomicznego. Zaistniały oczywiście nisze edukacyjne przez nikogo niezagospodarowane. Kształcenie człowieka zastąpiono ofertą usług pedagogicznych pozbawionych humanistycznego wartościowania, usług analogicznych do tych, jakie serwuje pralnia czy warsztat samochodowy. Człowiek zagubił się jako podmiot i przedmiot wyważonych oddziaływań i inspiracji; nawet sam termin „wychowanie” został skutecznie zastąpiony przez „edukację”. Środowiska pedagogiczne powinny dokonać wnikliwej autoanalizy, czy nawet – zgodnie z duchem czasu – „rachunku sumienia”. Temat jest złożony i bolesny, wymagałby poważniejszej dyskusji, sądzę wszakże, iż w tym właśnie kręgu zagadnień kryją się sprawy szczególnie ważne i zasługujące na przemyślenie. Zgubiła się bowiem pedagogiczna troska o jakość człowieka, troska trafnie konkretyzowana w studiach i propozycjach Bogdana Suchodolskiego, podejmowana w raportach edukacyjnych UNESCO i Klubu Rzymskiego, tą właśnie myślą Profesora przecieź inspirowanych. Niechętnie dziś pamiętamy o potrzebie „wychowania dla przyszłości”, czy o tym, że „wychowanie jest sprawą człowieka w świecie”. Ulegając symbolicznej przemocy mediów, gotowi jesteśmy, mówiąc słowami Neila Postmana, „zabawić się na śmierć”, zapomnieć o humanistycznych wymiarach ludzkiego istnienia i ludzkich obowiązków, wobec wspólnoty i wobec samych siebie. Mówiąc patetycznie, a usprawiedliwiam w tej wypowiedzi taką właśnie tonację, zgubiła się „dusza edukacji”, i to wcale nie w wymiarze konfesyjnym, ale ogólnohumanistycznym.

Świat współczesny nie boi się poszukiwania wartości podstawowych, które łączyłyby różne ludzkie zbiorowości. Tokijski Institute of Moralogy od lat uzasadnia możliwość budowania podstaw ludzkiej wspólnoty ze względu na wartości altruizmu i empatii.

Nowa sytuacja, o jakiej mówimy, jest oczywiście dla nas ważna z przyczyn lokalnych, polskich, one są dla nas szczególnie bolesne. Pamiętajmy jednak, że dziś musimy myśleć i mówić o Polsce w kontekście Unii Europejskiej i stawianych przez Unię zobowiązań i problemów. Musimy myśleć o człowieku współczesnym ze względu na jego trzy tożsamości. Jest to oczywiście tożsamość narodowa, najbliższa i historycznie podstawowa; tę tożsamość wzbogaca dziś obszar tożsamości europejskiej właśnie, a więc i wiedza o Europie, i osiągnięcie umiejętności bycia Europejczykami. Pozostaje wszakże trzecia jeszcze tożsamość, uniwersalna, związana z uniwersalnym człowieczeństwem. Nie jest więc tak, że wychowanie polskich obywateli ma odwoływać się wyłącznie do lokalnej „polityki historycznej”, ani też, jak sobie wyobraża wielu merkantylnie zorientowanych młodych ludzi, że najważniejsze jest „zdobycie posady w Brukseli”. Dziś bardziej niż

kiedykolwiek wymagają przywołania i przemyślenia wartości podstawowe, interpretowane przez pryzmat współczesnej kondycji świata, jego „twórczej różnorodności”, by nawiązać do tytułu znanego raportu UNESCO *Norte diversité créatrice*, pod redakcją Xaviera Pereza de Cuellar. Pragnę także nawiązać do niedawno ogłoszonej publikacji UNESCO pt. *Où vont les valeurs?* (Dokąd zmierzają wartości?, red. Jérôme Bindé, 2004), stanowiącej kolejny etap dyskusji nad kondycją współczesnego świata. Pytanie o wartości jest ważne, ale odpowiedź na nie bardzo trudna ze względu na przemiany kulturowe i trudny w realizacji dialog kultur, stanowiący nowe zobowiązanie edukacyjne w skali zmieniającego się świata. Przypomina, iż nabiera wciąż nowej aktualności hasło zaproponowane przed laty przez profesora Suchodolskiego, jako kwintesencja wszelkiej edukacji: Rozumieć świat – kierować sobą.

Upomniałabym się o wzmocnienie akcentów na oba te ważne, a zaniedbane podstawowe ogniwa wszelkiej edukacji. Świat bowiem to zarówno rzeczywistość przyrody, jak i rzeczywistość społeczeństwa i kultury. Rozumienie tego świata odwołuje się nie tylko do wiedzy kierunkowej, ale zwłaszcza do analizowania syntez i interakcji, wielorakich uwarunkowań. Kierowanie sobą wydaje się dziś szczególnie anachroniczne na tle pokus liberalizmu, dominacji samozadowolenia i pokus ostatecznej konsumpcji. Obawiam się wszakże, iż bez przemyślenia od podstaw samych zasad edukacji skoncentrowanej na jakości człowieka pozostaniemy w żalostnej przeciętności opartej na niewiedzy, niekompetencji i humanistycznym indyferentyzmie. Wymaga nowego odczytania idea wychowania jako samowychowania, jako trudnej sztuki budowania siebie i zewnętrznego świata. Upominam się jednocześnie o uwzględnienie w naszym myśleniu pedagogicznym kultury pokoju, jako idei także szeroko docenianej w programach międzynarodowych, ale uporczywie pomijanej w naszym partykularnym i zacieńszewionym myśleniu pedagogicznym. Kultura pokoju to kultura porozumienia, współdziałania i dialogu, wartości jakże dalekich od naszych polskich realiów.

O zadaniach akademickiej pedagogiki w procesie zmiany w edukacji

Projekty zmian strukturalnych i treściowych odnoszące się do oświaty i edukacji sporządzane w MEiN stawiają przed akademickimi pedagogami nowe zadania i nowe pola penetracji badawczej. Zadania te nabierają szczególnej wagi ze względu na dwa zjawiska, które zmuszają współczesne nauki o wychowaniu do zajęcia wobec nich stanowiska. Te zjawiska to:

- a) trwająca (od 1999 roku) reforma systemu edukacji,
- b) reforma studiów pedagogicznych w związku z wdrażaniem zasad procesu bolońskiego.

Każde z tych zjawisk zasługuje na odrębne omówienie w celu wykreślenia takiej mapy refleksji i praktycznych zadań nauk o wychowaniu, w której wyraźnie oznaczone byłyby punkty ograniczeń i kolonizacji edukacji oraz pedagogiki przez biurokratyczne decyzje i działania systemu.

Pierwsze zjawisko – reformowanie edukacji – jako „nigdy-nie-kończąca-się historia” stwarza atrakcyjne warunki podejmowania badań nad procesami kształcenia i wychowania. Można powiedzieć, że reforma to, jak napisałam w jednym z moich tekstów, „pogoda dla badaczy”. Przedmiotem badań są zarówno diagnozy zachodzących zmian prowadzące do wprowadzania nowych projektów i wyłączenia, eliminowania z praktyki edukacyjnej tego, co jest przeszkodą w osiągnięciu pozytywnych rezultatów, jak i tworzenie koncepcji nowych, nieznanych dotychczas praktyk edukacyjnych. Jest to naturalny proces zmiany nakierowanej zwykle na dostosowywanie edukacji do dynamicznie zmieniającego się świata. Udział akademickiej pedagogiki w ocenianiu i doskonaleniu praktyki edukacyjnej na poszczególnych szczeblach systemu oświaty i poza nią jest jednym z kluczowych jej zadań i sposobów uczestniczenia w sferze publicznej. Rezygnowanie z tego uczestniczenia, godzenie się na bycie pomijanym jest przejawem „choroby kolonialnej”, to znaczy zdomowienia w posłuszeństwie i podporządkowaniu. Jest wyrazem braku dorosłości pojmowanej jako samodzielność w podejmowaniu odpowiedzialnych decyzji za siebie i za tych, którzy nie są w stanie zatroszczyć się o siebie.

Drugim zjawiskiem generującym nowe zadania dla akademickich pedagogów jest reformowanie studiów wyższych, a więc kształcenie pedagogów. Zadanie to nabiera szczególnego znaczenia ze względu na fakt, iż pedagogika od kilku lat utrzymuje się na czele listy kierunków studiów cieszących się największą popularnością wśród kandydatów. Przez trzy lata (2003, 2004, 2005) liczba kandydatów na pedagogikę wzrosła z 30 tys. do 35 tys. Liczba osób studiujących na tym kierunku przekracza rocznie 150 tys. Oznacza to, że w kręgu naszych oddziaływań znajduje się wielki potencjał ludzki. To zaś nakazuje nam z dużą uwagą i odpowiedzialnością odnosić się do projektów zmiany tego, co jest rezultatem długoletnich doświadczeń w kształceniu pedagogów. Przede wszystkim stawia nas wobec konieczności „brania spraw w swoje ręce”. To bowiem jest wyrazem dorosłości podmiotu, jego prawa do samostanowienia. Poddanie się biegowi rzeczy, zarówno w odniesieniu do kształcenia tak licznych rzesz pedagogów (mam na myśli zezwolenie na biurokratyczne administrowanie planami i programami studiów na

kierunku pedagogika), jak i do tego, co dzieje się w sprawach, może patetycznie nazwanych kulturą akademicką pedagogów – pracowników wyższych uczelni może doprowadzić do, posługując się językiem K. Marksa, powstawania i utrzymywania „klasy dla siebie”. Chodzi mi o zagrożenie alienacją, oderwaniem od życia społecznego, zarówno w wymiarze kształcenia akademickiego, jak i problematyki badawczej i tematyki debat, jakie podejmujemy i jakie prowadzimy. W konsekwencji możemy stać się „wieżą z kości słoniowej”, do której nie docierają sygnały z otaczającej rzeczywistości. Zdaję sobie sprawę z tego, że opinia ta jest wyłącznie wynikiem moich obserwacji i wąskiego zakresu doświadczeń, niemniej jednak, w moim przekonaniu, nasz udział w przekształcaniu rzeczywistości społecznej, edukacyjnej i oczywiście tej, którą nazywam akademicką, zasługuje na rzetelną diagnozę. Konieczność podjęcia prac nad wyzwalaniem się nauk o wychowaniu i pedagogów poprzez poznanie i zrozumienie własnej sytuacji historycznej jest tym większa, że niejednokrotnie doświadczamy, jako pedagodzy, intencjonalnego wyłączenia nas przez Ministerstwo z debaty nad ważnymi dla nas sprawami. Nic nie przyjdzie nam z uzalania się nad tym faktem. Naszym obowiązkiem wobec edukacji powszechnej i wobec naszych studentów jest upomnienie się o nasze prawo do uczestniczenia w debacie publicznej.

W nawiązaniu do tez pedagogiki emancypacyjnej chciałabym wskazać te elementy mapy problemów współczesnej pedagogiki, które z jednej strony wywiedzione są z wielkiej popularności studiów, z drugiej zaś – z konieczności udziału akademików w tworzeniu warunków własnego uczestniczenia w zmianie. Odnosi się to zarówno do zmian w edukacji na poszczególnych szczeblach oświaty, jak i do zmian, które dotyczą nas samych. Pozbawienie tego prawa jest wyrazem wyłączenia, które może przybrać postać marginalizacji albo izolacji. Warto przy tym zdawać sobie sprawę, że wyłączenie dokonuje się na dwa sposoby, to znaczy na własne życzenie, ze względu na brak zaangażowania w sprawy, albo w wyniku intencjonalnego działania osób i grup, które nie są zainteresowane udziałem i stanowiskiem pedagogów w ich „dziele tworzenia nowej jakości w edukacji”.

Centralną kategorią stosowaną w analizowaniu udziału nauk o wychowaniu w uwalnianiu się od dominacji i upominaniu się o prawo do stanowienia o sobie i o edukacji jest dorosłość. Jest to kondycja intelektualna, emocjonalna i etyczna, umożliwiająca realizację własnych preferencji i ponoszenie odpowiedzialności. Podkreślić należy, że emancypowanie się akademickiej pedagogiki i pedagogów jest procesem samodzielnego osiągnięcia dorosłości. Oznacza to, że mówiąc swoim głosem i w swoim imieniu mamy szansę oddziaływać na kierunki zmiany edukacyjnej, w tym także zmiany w studiowaniu pedagogiki. Mamy też możliwość przypominania władzy politycznej o wielości źródeł i środków wychowania we współczesnym, wieloprzymiotnikowym, płaskim świecie i o naszym profesjonalizmie.

Przedstawiony wyżej, bardzo pobieżny i fragmentaryczny opis sytuacji, w jakiej znajduje się akademicka pedagogika, służy przede wszystkim sporządzeniu inwentarza spraw do załatwienia. Dekodfikacja faktów i zjawisk dostrzeganych w codziennej praktyce społecznej, edukacyjnej i akademickiej jest podstawą podjęcia racjonalnych decyzji dotyczących emancypowania się pedagogiki i pedagogów, ich krytycznego włączania się w proces zmiany, przede wszystkim wyjścia poza własne środowisko pracowników i studentów pedagogiki.

Za pilne zadania w tym zakresie można uznać:

a) włączenie się środowisk akademickich w konstruowanie standardów kształcenia pedagogów; to wiąże się z metodycznym i poprawnym metodologicznie podejściem do

tworzenia planów i programów kształcenia. W sytuacji, gdy w naszym środowisku (to znaczy pedagogów) są specjaliści od projektowania standardów kształcenia i ewaluacji, gdy kształcimy studentów w tym zakresie, sami poddajemy się biurokratycznym decyzjom administracji rządowej. Konieczne jest zatem (niemal natychmiastowe) podjęcie systematycznych, poprawnych metodologicznie prac, w wyniku których kwalifikacje absolwenta poszczególnych poziomów kształcenia będą wywiedzione z teoretycznych koncepcji formułowanych przez przedstawicieli nauk o wychowaniu, doświadczeń i opinii absolwentów naszych studiów oraz opinii i postulatów pracodawców. Dopiero na tej podstawie będziemy w stanie zaprojektować treści kształcenia wpisane do standardów. Poddanie się administracyjnemu sterowaniu naszą pracą pozostawi nas w stanie alienacji od realnego życia. Wyspowe, jednostkowe inicjatywy nie zmienią tej sytuacji;

b) włączenie się pedagogów w dyskurs społeczny, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień dotyczących szeroko pojmowanej edukacji, a więc zarówno tej, która organizowana jest w formalnych strukturach oświatowych, jak i tej, która ma charakter nieformalny i powszechny. Chodzi o to, by nie odbierano nam głosu w sprawach, w których mamy (powinniśmy mieć) wiele do powiedzenia. Przede wszystkim jednak dajmy znać, że mamy coś do powiedzenia, upomnijmy się o nasze miejsce w tej debacie, nie czekając, aż znajdą się „łaskawcy”, którzy zaproszą nas do stołu. Uwolnijmy się od fałszywej skromności i skłonności do poddaństwa wobec systemu. Zdają sobie sprawę, że brzmi to jak nawoływanie do nieposłuszeństwa, a nawet do rewolucyjnego zrywu, ale nasze milczenie w sprawach, w których to właśnie my mamy wiele do powiedzenia, może być uznane za przejaw nieetyczności, a co najmniej lekceważenia tych, którzy mogą ponieść negatywne skutki politycznie i ideologicznie „jedynie słusznych” inicjatyw i dekrétów. Może być też wskaźnikiem naszego zniewolenia, ubezwłasnowolnienia, uprzedmiotowienia przez system, a więc naszej niedorobłości do zadań, które do nas należą.

c) otwarta i szczerą, opartą na wzajemnym zaufaniu dyskusja o drogach karier akademickich pedagogów. W sytuacji, gdy 10 ośrodków akademickich ma uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego sięganie po awans do niszowych rad naukowych za granicą rodzi wiele niepokojów, zwłaszcza wówczas, gdy czynią to osoby ze słabo udokumentowanym dorobkiem naukowym. Tym, co może ograniczyć takie praktyki, byłoby przedyskutowanie przez członków rad naukowych z uprawnieniami do habilitowania zasad oceny dorobku na stopień i tytuł, uzgodnienie znaczeń ogólnych sformułowań (wszak dla wszystkich dziedzin i dyscyplin) zamieszczonych w Ustawie i w Rozporządzeniu. Chodzi o to, by rozjaśnić kryteria awansu w naukach o wychowaniu, by każdy kandydat miał możliwość dokonania samooceny przed przystąpieniem do procedur awansowych. Dyskusja ta jest szczególnie ważna i pilna w sytuacji trwających w kraju prac nad drogami karier akademickich, postulatami ich uproszczenia. Nasza nieobecność w tej debacie może sprawić, że poza nami zapadną decyzje, które będą zobowiązywały nas do określonych sposobów postępowania. Włączenie się w nią (tę debatę) jest naszym przywilejem i obowiązkiem. Organizatorem i forum takiej debaty może i powinien być Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Jest to bowiem, w moim przekonaniu, najbardziej uprawnione do takiej debaty gremium – demokratyczna reprezentacja korporacji akademickich pedagogów.

Wskazane zadania pedagogiki akademickiej nabierają szczególnej wagi w społeczeństwie, w którym ograniczane są możliwości przestrzegania zasad społeczeństwa obywatelskiego, w którym kwestionowane są uprawnienia specjalistów do udziału w debacie nad projektami zmian strukturalnych w sferze wychowania oraz marginalizowane są wyniki badań pedagogicznych.

Teresa Hejnicka-Bezwińska

Nauczyciel jako podmiot zmian w oświacie

Debata służąca ujawnieniu, opisaniu i interpretacji najważniejszych problemów współczesnego systemu oświatowego w Polsce doprowadziła do sformułowania wielu twierdzeń, które składają się na krytyczną diagnozę stanu oświaty i jakości procesów edukacyjnych, szczególnie tych, których miejscem jest współczesna szkoła polska. Przyjmuję je jako przesłanki uzasadniające poszukiwania przyczyn, które utrudniają, a może nawet czasem uniemożliwiają konstruktywne przezwycięzenie owych niekorzystnych stanów, zjawisk i procesów. Podstawowa teza mojego artykułu brzmi: Przygotowanie zawodowe i doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz związany z tym status zawodowy i społeczne wyobrażenie roli zawodowej nie sprzyjają temu, aby nauczyciel mógł i chciał stać się podmiotem zmian w oświacie czy – szerzej rzecz ujmując – także jednym z ważnych podmiotów w społecznej debacie o edukacji.

Kluczowym pojęciem w wyżej sformułowanej tezie jest pojęcie „podmiotu”. Za Anthony Giddensem przyjmuję, że podmiotem jest ten, kto podejmuje działania sprawcze o charakterze społecznym. Jeżeli chodzi o aktualny status nauczycieli w Polsce, to ich podmiotowość może ujawnić się zarówno w celowościowych procesach edukacyjnych (kształcenia i wychowywania) realizowanych w szkole, jak i w społecznych dyskursach o edukacji realizowanych przez wiele podmiotów edukacji. Pytanie o podmiotowość nauczycieli jest więc w istocie pytaniem o ich kompetencje do podejmowania działań sprawczych i wolę uczestniczenia w działaniach w sposób podmiotowy, czyli sprawczy.

Przyjmując założenie, że odzyskany zaledwie przed kilku laty pluralizm edukacyjny (w tym także pluralizm oświatowy) pozostanie trwałą wartością, ujawniam jednocześnie swoją stronniczość, wyrażającą się w gotowości uczestniczenia w świadczeniu o tej wartości i jej obronie. Mniemam też, że w tej stronniczości nie jestem odosobniona. Głównym zagrożeniem dla tej wymienionej wartości jest pokusa ograniczania i marginalizowania debat oraz odstępowania od trudnych procedur demokratycznych przez sprawujących władzę, którzy w imię różnych szczytnych haseł próbują i będą próbowali ograniczać prawa innych podmiotów edukacji, np. samorządów lokalnych, rodziców i dzieci, nauczycieli, pracodawców i innych, którzy mają określone interesy związane z edukacją i instytucjami oświatowymi, i muszą w drodze mediacji zmierzać ku konsensowi. Z doświadczenia minionych dziesięcioleci wiemy, że głos podmiotów najbardziej kompetentnych w sprawach oświaty, czyli ludzi nauki i nauczycieli wobec władzy skłonnej do stosowania i/lub stosującej „nagie narzędzia przemocy”, jest głosem słabym, którego taka władza nie tylko nie jest skłonna słuchać, ale nawet pozwalać na ujawnianie się problemów, antynomii, dylematów i kontrowersji w myśleniu o edukacji. W warunkach traumy kulturowej¹, powodującej rozbitcie dotychczasowych „uniwersów

¹ Traumą kulturową – za Piotrem Sztompką – nazywam zmianę niespodziewaną, nagłą, głęboką i radykalną, ujawniającą się w wielu obszarach kultury (języku, sztuce, religii, nauce, edukacji, prawie, moralności, zwyczajach i obyczajach oraz mentalności ludzi, tzn. wyznawanych i uznawanych mitach, stereotypach i ideologii), a w konsekwencji także w tożsamości zbiorowej i jednostkowej.

symbolicznych”², podmiotowość osób wykonujących zawody tzw. zaufania publicznego wydaje się szczególnie zagrożona. Zagrożenia podmiotowości nauczycielskiej wynikające z przygotowania zawodowego i charakteru doskonalenia zawodowego powodowane są głównie tym, że po roku 1989 kontynuowane jest oddzielenie kształcenia nauczycielskiego (oprócz przygotowania nauczycieli do klas młodszych 1–3) od kształcenia pedagogicznego na poziomie akademickim, a „pedagogika” (z elementami psychologii i socjologii) stanowi jedynie podstawę dla metodyki nauczania przedmiotów, które są odpowiednikami tradycyjnych dyscyplin naukowych. Ta redukcja może zostać określona jako instrumentalizacja kształcenia pedagogicznego nauczyciela. Ten opis stanowi uzasadnienie dla sformułowania hipotezy, że jedną z przyczyn niskiego poziomu podmiotowości nauczycieli zatrudnionych w polskim systemie oświatowym jest to, że znacznie osłabione zostały związki nauczycielskiego kształcenia i doskonalenia zawodowego z osiągnięciami i zakresem wiedzy naukowej o edukacji i oświacie poprzez utrzymywanie systemu kształcenia nauczycieli funkcjonalnego dla polityki oświatowej. Została ona sformułowana na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w celu budowania „rozwinętego społeczeństwa socjalistycznego”, a realizacji tego celu miała służyć strategia budowania „jednolitego frontu wychowania socjalistycznego”³. Temu zadaniu podporządkowane było przejście od szerokoprofilowego kształcenia pedagogicznego nauczycieli do kształcenia wąskoprofilowego, pragmatycznego i zinstrumentalizowanego.

Aby uzasadnić konieczność zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, które umożliwią podniesienie poziomu ich upodmiotowienia, zacznę od pokazania tego, jak może być widziana współczesna szkoła i podmiot tej instytucji, który tym się różni od innych podmiotów, że powinien być najbardziej zdolny do racjonalizacji swoich działań⁴. Punktem wyjścia uczynię perspektywy poznawcze, jakie można przyjąć w rozważaniach o szkole jako podstawowej instytucji systemu oświatowego, w której nauczyciele realnie pełnią swoje mało algorytmicznie określone role zawodowe i społeczne. Perspektywy te mogą być następujące:

1. Perspektywa interakcyjna

W tej perspektywie poznawczej obiektem zainteresowania badawczego i praktycznego stają się „interakcje”⁵, czyli więzi, układy, związki, relacje pomiędzy nauczycielem

² Pojęcie „uniwersum symbolicznego” przyjmuję za Józefem Niżnikiem, wedle którego jest to repertuar i system znaków, z których jednostka korzysta w procesie komunikacji społecznej, zarówno jako nadawca, jak i odbiorca komunikatów. Spójność uniwersum symbolicznego uzyskana w procesie socjalizacji pierwotnej lub wtórnej pozwala mu racjonalnie funkcjonować w określonej społeczności i określonej kulturze. Życie w warunkach traumy kulturowej powoduje utratę spójności i funkcjonalności dotychczasowych uniwersów symbolicznych. Możliwość zbudowania nowych uniwersów symbolicznych decyduje o szansach człowieka, ale warunki traumy kulturowej nie są korzystne dla tego procesu. Dzieje się to jednak tym łatwiej, im wyższy jest poziom wiedzy człowieka i lepsze rozumienie świata w całości, czyli na najbardziej ogólnym poziomie, mającym charakter światopoglądowy.

³ Obydwa pojęcia mają swoje definicje w podręcznikach pedagogiki, które powstały w PRL-u, a pojęcie „socjalistycznego społeczeństwa wychowującego” nie jest tożsame z pojęciem zdefiniowanym przez Floriana Znanieckiego jako „społeczeństwo wychowujące”.

⁴ Anthony Giddens racjonalizacją działania nazywa zdolność podmiotów do świadomego projektowania i monitorowania swoich działań. Ujawniać się to powinno w tym, że zapytani nauczyciele powinni umieć zdać sprawę z tego, co robią i przedstawić przekonujące racje uzasadniające ich działania, stając się tym samym ważnym podmiotem nie tylko działań, ale także społecznego dyskursu o edukacji, będącego najważniejszym czynnikiem sprawczym ustanawiającym faktycznie dokonujące się zmiany oświatowe w ładzie demokratycznym. Nie mogą być to powołania na to, że ktoś „z góry” im tak kazał.

⁵ W pedagogice „interakcje społeczne” mogą być pojmowane jako „działania społeczne”, będące odpowiedzią na zachowania i działania innych ludzi. Interakcja może być opisywana, wyjaśniana i interpretowana

(nauczycielami) a uczniem (uczniami). W świetle współczesnej pedagogiki (jej teorii i metodologii badań) pożądane jest rozpatrywanie tych interakcji (między nauczycielem i uczniem) w kontekście ich relacji z podmiotami edukacji i układami społecznymi innymi niż te, które charakteryzują współczesną szkołę jako instytucję. Pytając o nauczyciela jako podmiot odpowiedzialny za interakcje społeczne, w istocie pytamy o stopień świadomości, z jakim on kreuje (planuje, monitoruje, realizuje i obejmuje racjonalną refleksją) swoje działania społeczne wobec uczniów i innych podmiotów edukacji (rodziców, administracji oświatowej, władz samorządowych, badaczy problemów edukacyjnych i innych). Pytać też musimy o stopień rozpoznawania przez niego potrzeb, zachowań i działań tych innych podmiotów edukacji, ponieważ jedynie w tym kontekście można mówić o racjonalizacji działania konkretnego nauczyciela (lub braku racjonalności praktycznej). Te same pytania można też odnosić do zespołów nauczycielskich, którymi kierują dyrektorzy szkół, będący z jednej strony członkami owych zespołów nauczycielskich (czasami „wspólnot”), a z drugiej – przedstawicielami administracji oświatowej. Pytanie więc, jakie problemy są przyczyną konfliktów w pełnieniu owej podwójnej roli?

Przygotować nauczyciela do racjonalizacji swego działania interakcyjnego można jedynie poprzez wyposażenie go w wiedzę psychologiczną, socjologiczną i pedagogiczną oraz umiejętność wykorzystywania różnych teorii do tworzenia dyrektyw praktycznego działania w warunkach funkcjonowania szkoły jako instytucji zorganizowanej. W tej perspektywie poznawczej pytanie o nauczyciela jest przede wszystkim pytaniem o jego kompetencje do skutecznego organizowania procesu nauczania i uczenia się, jako „przekaziciela” szeroko rozumianych wartości i postaw oraz w ograniczonym zakresie terapeuty (psychoterapeuty i/lub socjoterapeuty).

2. Perspektywa instytucjonalna

W perspektywie instytucjonalnej pytamy o efektywność organizacyjną i funkcjonalną instytucji w świetle teorii organizacji i zarządzania. Ten kontekst pytania o szkołę, chociaż konieczny, trudno poddaje się badaniu naukowemu, ponieważ cele i zadania szkoły są mało zalgorytmizowane. Nadmierna ich algorytmizacja, możliwa w odniesieniu do wiedzy szkolnej, prowadzi faktycznie do zagubienia idei szkoły jako instytucji, którą w ładzie demokratycznym bardziej się ceni z powodu jej wkładu w przygotowywanie ludzi do funkcjonowania w „społeczeństwie otwartym” – wedle definicji Karla Poppera – niż do tworzenia osobowości zuniformizowanych i zamkniętych. Drugą przyczyną trudności w badaniach nad instytucją szkoły jest fakt, że efekty jej pracy, ujawniające się w osobowościach ludzi, a nawet całych pokoleń zjednoczonych wspólnym doświadczeniem historycznym, mają charakter odroczonego o dziesięciolecia. Niemniej jednak ogólna wiedza o organizacji, zarządzaniu, funkcjonowaniu instytucji oraz poznanie prawa i procedur administracyjnych dla tej konkretnej instytucji może okazać się ważnym czynnikiem sprawczym, umożliwiającym konkretnemu nauczycielowi bardziej podmiotowe działanie w społecznej roli nauczyciela, a jednocześnie członka zespołu (lub wspólnoty) o określonym statusie i roli w instytucji zwanej szkołą.

3. Perspektywa kulturowa

Możliwość przyjęcia perspektywy kulturowej w debacie nad oświatą wynika z faktu, że edukacja (w tym także system oświaty) jest jedną z dziedzin kultury, obok języka, sztuki, religii, nauki, prawa, moralności, zwyczajów, obyczajów oraz dominującej świa-

w kategoriach pojęciowych stosowanych w teorii wymiany (np. George’a Homansa), teorii gier (np. Ervinga Goffmana lub Erica Berne’a) i w teorii komunikacji (np. Emma Griffina).

domości społecznej budowanej i ujawniającej się w mitach, stereotypach i ideologiach w danym miejscu i czasie historycznym. Ten kontekst badań pedagogicznych i refleksji nad szkołą w centrum zainteresowania stawia to, co niedawno dostrzeżone zostało jako przedmiot badań pedagogicznych i w najnowszych zasobach leksykalnych nazwane jest „społecznym dyskursem o edukacji”⁶.

Wyodrębnienie tych trzech perspektyw poznawczych możliwych do zastosowania w opisie, wyjaśnianiu i interpretacji szans nauczyciela na podmiotowe działanie sprawcze pozwala na powtórne zajęcie się pytaniem o jakość przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli w kontekście ich szans na podmiotowe działanie.

Nie budzi wątpliwości fakt, że po roku 1989 w sposób zdecydowany zmieniła się polska rzeczywistość polityczna, ekonomiczna, społeczna i kulturowa, niezależnie od tego, jak poszczególni ludzie i grupy społeczne wartościują i nazywają owe zmiany. Ewolucji uległa też tożsamość polskiej pedagogiki współczesnej, co najdobitniej zostało ujawnione na I Zjeździe Pedagogicznym w 1993 roku. Najogólniej mówiąc, określa się kierunek tej zmiany jako przejście od ortodoksji ku heterogeniczności. Natomiast jeżeli chodzi o kształcenie i doskonalenie nauczycieli, to utrwalił się model kształcenia (po roku 1989 już nie z powodów ideologicznych, lecz z powodów rynkowych), którego najważniejsze cechy zostały wdrożone na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w związku z planowaną reformą oświatową wprowadzenia tzw. dziesięciolatki. Oddzielenie kształcenia nauczycielskiego od akademickiego kształcenia pedagogicznego (i pedagogiki akademickiej w ogóle) oraz redukcja i ortodoksyjna indoktrynacja tego wykształcenia, nazywana przez apologetów systemu jego „uprządkowaniem”, miała na celu uprzedmiotowienie nauczyciela. Model kształcenia wąskoprofilowego nie może być funkcjonalny wobec idei kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, które sprzyjałoby ich podmiotowości.

Współczesne teorie pedagogiczne, wykorzystujące dorobek kognitywistyki, podkreślają, że współczesny nauczyciel i szkoła jako całość coraz bardziej tracą status najważniejszego „dostarczyciela i przekaziciela” wiedzy określonej i stosownej dla konkretnego ucznia czy grupy społecznej. Jest to efektem otwarcia się Polski na skutki rewolucji informatycznej i wejścia w proces przechodzenia od społeczeństwa tradycyjnego (bez należycie zorganizowanego procesu modernizacji właściwej światu industrialnemu) ku społeczeństwu opartemu na wiedzy, w którym proces uczenia się staje się ważniejszy niż proces nauczania.

Wąskoprofilowe przygotowanie, ze zredukowanym i zinstrumentalizowanym przygotowaniem tzw. pedagogicznym, nie może przygotować kandydatów do zawodu nauczyciela tak, aby mogli oni być podmiotami zmian w systemie oświaty i jego najważniejszej agendzie, którą jest konkretna szkoła. Mogę też dowiedzieć, że takie wykształcenie zawodowe nie przygotowuje ich nawet do zadań, które dadzą się ujawnić w perspektywie interakcyjnej. Jest to z pewnością jeden z ważnych powodów pozwalających wyjaśniać zdarzenia, jakie miały miejsce w szkołach w Toruniu, w Solcu Kujawskim i w innych miejscowościach.

⁶ W słownikowym znaczeniu, przyjmowanym w pedagogice, odróżnia się „społeczny dyskurs o edukacji” od „dyskursu edukacyjnego”. W tym pierwszym znaczeniu desygmatem mogą być: 1) wypowiedzi o edukacji, uwarunkowane historycznie (budowane wedle epistemologicznych reguł określonej formacji intelektualnej); 2) zdarzenie interakcyjne, w którym mamy do czynienia z wymianą komunikatów o procesie edukacyjnym, np. między dwoma lub więcej podmiotami edukacji. „Dyskurs edukacyjny” to obecny w szkole gatunek „mowy”, będący rodzajem wyspecjalizowanej praktyki dydaktycznej związanej z nauczaniem.

Zadanie zabrania głosu w sprawie stanu oświaty i jakości procesów edukacyjnych skłoniło mnie do sformułowania kilku uwag w kontekście pytania o aktualne przygotowanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli. Mój głos jednak nie jest odkrywcy. Przygotowując go sięgnęłam do debaty, w którym uczestniczyło środowisko pedagogów na zaproszenie redaktora naczelnego miesięcznika „Amicus” (nr 10/11 z 1999 roku) – prof. dra hab. Aleksandra Nalaskowskiego, a inspiracją dla tej debaty było zapoczątkowanie ostatniej reformy oświatowej. Wśród wielu głosów pojawiły się dwa, których autorki skoncentrowały się na szkole i nauczycielach. Maria Czerepaniak-Walczak stwierdziła, że na tym etapie prac nad reformą oświatową pominięto rolę poznania naukowego i skończyła swoją wypowiedź takim oto stwierdzeniem: „jakkolwiek korzystniej dla tej «podróży» [przeprowadzanej reformy oświatowej – T.H.B.] byłoby, gdyby odbywała się z udziałem podmiotów zdolnych do ustawicznej i adekwatnej inicjatywy, to znaczy świadomych i odpowiedzialnych sprawców stanów rzeczy zgodnych z uznawanym przez system wartości”. Małgorzata Cackowska zaś zapytała dyrektorów szkół o to, co jest „zmorą” dręczącą dyrektorów szkół i otrzymała następujące odpowiedzi: 1) fikcyjna samodzielność w podejmowaniu decyzji tak organizacyjnych, jak i merytorycznych, 2) uzależnienie od władz naczelnych, 3) bezustanna zmienność decyzji władz i brak jasnych wymogów ze strony zarządzającej, 4) ubezwłasnowolnienie, 4) dwóch panów: kuratorium i gmina. Ja z kolei pisałam o „politycznym wymiarze reformy” i „bezludnym pomieszeniu”.

Po latach twierdzą, że większość autorów mogłaby powiedzieć to samo, a zatem problem nauczyciela jako podmiotu zmian jest problemem, z którym nie poradzili sobie odpowiedzialni za przebieg zmian w systemie oświatowym. Problem jest bardzo złożony, a ten głos jest tylko jego przypomnieniem.

Kondycja zawodowa nauczycieli

Wszelkie wydawanie sądów o jakiejś grupie zawodowej, zwłaszcza należącej do profesji zaufania społecznego, wymaga uwzględnienia aktualnych, społeczno-kulturowych warunków jej funkcjonowania. Nauczycielstwo jest celnym przykładem takiej profesji. Jak żaden inny zawód jest on narażony na dojmujący odbiór wszelkich zawirowań ideologicznych i chaosu aksjonormatywnego. Z racji wykonywanej pracy nauczyciele są usytuowani w newralgicznej przestrzeni wyznaczonej z jednej strony determinacją zmiany polityczno-gospodarczej, a z drugiej – oporem życia społecznego względem tej zmiany. W przypadku nauczyciela jest to opór społeczności szkolnej, a także społeczności lokalnej, w tym zwłaszcza rodziców. Mentalność zarówno indywidualna, jak i społeczna nie zmienia się wraz ze zmianą polityczną. Jest to opór naturalny i trzeba się z nim liczyć, w przeciwnym razie życie społeczne byłoby narażone na częste zrywanie ciągłości zdarzeń, procesów. Zmiana mentalności to zjawisko długotrwałe, często bolesne. Nauczyciel jest w środku tego tygła, między determinacją zmiany a oporem społecznym. Musi przy ścieraniu się tych opozycyjnych racji być sobą, zachować „twarz”. To elementarny dziś warunek bycia nauczycielem i wychowawcą. Oprócz tego nauczyciel jest „zawieszony” między tym, co dzieje się w sferze decyzyjnej na górze, a tym, jak to jest odbierane przez ludzi uwikłanych w praktyczną materię życia.

Obszarem działania nauczyciela jest szkoła, usytuowana właśnie na styku tych dwóch rzeczywistości. W tym obszarze „pomiędzy” toczy się jej realne życie. Tam są stawiane pytania wprost, pytania niecierpliwe, domagające się natychmiastowej odpowiedzi. Nauczyciel w codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą musi się z tymi pytaniami zmierzyć. Nie ma taryfy ulgowej, jest natomiast duża odpowiedzialność za każde słowo (etyka mowy), a tym bardziej za czyn. Nauczyciele są skrupulatnie i bezkompromisowo rozliczani przez społeczność uczniowską i nie tylko przez nią.

Przy wszystkim niepomiarne wzrastają wymagania wobec szkoły, roszczenia uczniów i rodziców. Jest to wynik zmian, jakie się współcześnie dokonują. Nauczyciel funkcjonuje dziś w radykalnie odmienionej rzeczywistości, różniącej się zasadniczo od tej, jaką znamy sprzed kilkunastu lat. W pracy nauczyciela pojawiają się zdarzenia, z którymi często nie jest on w stanie sobie poradzić. Coraz częściej jest zaskakiwany nowymi sytuacjami, wobec których jest nowicjuszem. Tymczasem opinia społeczna, w widzeniu i szacowaniu profesji nauczycielskiej posługuje się dawno zdewaluowanymi stereotypami, tak jakby czas zatrzymał się w miejscu. Powoduje to sytuację bezwzględności wymagań. Najmniej rozumieją to rodzice, których dzieci mają trudności z nauką, a zwłaszcza z zachowaniem. Oni są na ogół przekonani, że winę za to ponosi szkoła, a w gruncie rzeczy nauczyciel.

Fakt, że rodzice otrzymali zwiększone prawa w nowych uregulowaniach funkcjonowania szkoły nie przekłada się na lepszą jakość działania szkoły. Zwiększyły się natomiast wymagania rodziców wobec szkoły, bez specjalnego rozeznania w możliwościach ich spełnienia. Rodzice chcą uczestniczyć w zarządzaniu, w ważnych decyzjach, natomiast ich opinie są bardzo rozproszone, generowane indywidualnymi potrzebami własnego dziecka. Utrudnia to efektywną współpracę.

Zjawiskiem wpływającym destrukcyjnie na kondycję zawodową nauczycieli jest uczestnictwo w pozorowanej aktywności, a właściwie w sytuacji permanentnego pozor. Pozór ów jest wyrazisty, jego znakiem jest czytelny brak sensu. Zjawisko to nawiązało się wraz z wprowadzeniem reformy oświaty. Była ona zadekretowana odgórnie, w wersji przygotowanej przez administrację oświatową, bez udziału nauczycieli i środowisk naukowych. Decyzje o reformie zapadały na podstawie powierzchownego, zdroworozsądkowego widzenia rzeczywistości oświatowej, z dominacją myślenia potocznego. Prym wiodły indywidualne doświadczenia pedagogiczne reformatorów, najczęściej w wersji doświadczeń wychowania rodzinnego. Żeby się utwierdzić w swych racjach reformowania szkoły i nie mieć żadnych wątpliwości co do postanowień reformy, minister oświaty publicznie ogłosił, że nie ma takiej nauki jak pedagogika. Jeśli jej nie ma, to nie ma problemów, że się z niej nie korzysta i nie uzgadnia proponowanych rozwiązań.

Skutki takiego właśnie reformowania szkoły są dziś wyraźnie widoczne. W sensie pragmatycznym narażeni są na nie zwłaszcza nauczyciele klas początkowych, do których masowo trafiają uczniowie pozbawieni wychowania przedszkolnego, gdyż w tym okresie masowo likwidowano przedszkola jako zbędne ogniwo w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Zakładano bowiem, że szczeblem kształcenia, który ma niwelować różnice społeczne wśród uczniów, ma być gimnazjum, główny rdzeń reformy oświaty. Gimnazjum pochłonęło zasadniczą część nakładów na reformę, co przyczyniło się do zaniedbań finansowych pozostałych segmentów szkolnictwa.

Na skutki złego reformowania narażeni są także nauczyciele klas gimnazjalnych, którzy borykają się z dużymi trudnościami wychowawczymi młodzieży na skalę dotychczas niespotykaną. Te trudności to efekt „wyrwania” młodzieży ze swych środowisk, w najtrudniejszym okresie jej rozwoju biologicznego i społecznego. Gimnazja stały się dzięki temu najbardziej newralgicznym ogniwem polskiej szkoły, tu dokonuje się dynamiczny proces złej socjalizacji. Gimnazjum to zły znak reformy, skupiający w sobie jak w soczewce skutki nieprzemyślanej decyzji oświatowych.

Na kondycji nauczycieli wyraźne piętno odciska także wielki pozór pracy związanej z awansem zawodowym. Nauczyciel musi wypełniać, nie z własnej woli, stopy dokumentów o znikomych skutkach rozwojowych i takich samych skutkach edukacyjnych. Po przejściu tej procedury nauczyciele reagują awersją na wszelką „aktywność rozwojową”. Zgodnie z powszechną opinią funkcjonującą w szkole, zdobycie docelowego awansu definitywnie kończy proces rozwoju zawodowego. Jeśli to jest celem tej procedury, to na skutki długo nie musimy czekać.

Kolejnym wynaturzeniem pracy szkoły i nauczyciela jest mania testowania. Podręczniki, a zwłaszcza praca nauczyciela, służą dziś nie tyle realizacji celów poznawczych i wychowawczych szkoły, co przygotowaniu ucznia do wypełniania testów. Forma egzaminu modeluje styl pracy współczesnej szkoły.

Przy reformowaniu oświaty kolejne administracje ministerialne programowo dystansują się wobec nauczycieli i środowiska naukowego. Tymczasem, gdy analizuje się projekty reform czy jakichkolwiek zmian w oświacie w innych krajach, nie do pomyslenia jest, by zmieniać szkołę bez akceptacji nauczycieli i bez udziału nauki. Przykładem niech będzie reforma szkoły i kształcenia nauczycieli w Wielkiej Brytanii, gdzie nauczyciele uczestniczyli zarówno w pracach koncepcyjnych, jak i ewaluacyjnych. Uważano ich za główną siłę procesu projektowania edukacji¹. Podobnie miała się rzecz w USA,

¹ B.D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń–Poznań 1998, s. 84 i dalsze.

zwłaszcza w raporcie opracowanym przez H.W. Holmesa, który zaangażował specjalną grupę osób (Grupa Holmesa) z prawie stu amerykańskich uniwersytetów dla wypracowania koncepcji kształcenia nauczycieli na podstawie wyników badań nad nauczaniem i uczeniem się².

W społecznym odczuciu wychowanie jest prostą czynnością. Nic błędniejszego niż takie myślenie. Wychowanie to proces niestandardowy, zmienny, wielorako niedookreślony. Praca wychowawcza to nie powielanie minionego doświadczenia, nawet gdyby było ono najlepsze, lecz za każdym razem definiowanie konkretnej sytuacji działania i na tej podstawie tworzenie, a nie odtwarzanie znanych z autopsji sposobów reagowania wychowawczego. Nawet najlepsze uczelnie nie przygotowują nauczyciela na każdą okoliczność zawodowego działania. Dają podstawy wiedzy, która służy nie do jej technicznego wdrożenia, lecz do rozumienia zjawisk pedagogicznych. Na podstawie tego rozumienia nauczyciel tworzy reguły działania adekwatne do sytuacji. Jego umiejętności praktyczne mają więc charakter intelektualny, a nie techniczny. Dzieje się tak przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, warunki pracy nauczyciela są niejednoznaczne, niemożliwe do określenia. Doświadczony nauczyciel wie, że raz potrzeba niewiele, żeby uczniów przygotować do podjęcia pracy, a innym razem trzeba sięgać po sposoby dotychczas nieznanne, niewykorzystywane, niejednokrotnie tworzone „w biegu”, nowe. Po drugie, nauczyciel posługuje się w swej pracy niejednoznaczными, niespecyficznymi środkami działania. Znaczy to, że te środki, nawet najlepiej użyte, nie muszą przyczynić się do sukcesu. Na przykład kara, jaką nauczyciel stosuje, może być, w określonych warunkach, nagrodą dla ucznia, i na odwrót – nagroda może być karą. Podobnie perswazja – zamiast przekonać ucznia do racji nauczyciela – może go utwierdzić we własnym przeświadczeniu. Nauczyciel musi uprzednio te sytuacje intelektualnie rozpoznać, żeby reagować skutecznie. Do tego potrzebny jest zasób elastycznej wiedzy, składającej się ze struktur nie tyle zamkniętych i konkretnych, co otwartych i abstrakcyjnych.

Nie inaczej jest z pedagogiką wzoru. Nie kwestionując wzoru w wychowaniu, należy mieć jednak świadomość wielu jego ograniczeń. Po pierwsze, aby kategoria wzoru mogła funkcjonować skutecznie, muszą być spełnione określone warunki. Wymagana jest stabilność społeczna, długotrwałość instytucji, wartości. Tymczasem żyjemy w świecie przyspieszonego rozwoju. Człowiek nie nadąża za własnym doświadczeniem, dotknięty jest kryzysem refleksji. Niecierpliwłość jest powszechnym znakiem współczesnego człowieka. Jest to czas znoszący autorytety, a w każdym razie niesprzyjający autorytetom. Im mechanizm kulturowy kręci się szybciej, tym gorzej mają się uniwersalne wartości, ostoja systemów aksjonormatywnych.

Ponadto przyjęcie wzoru w wychowaniu jako psychologicznego mechanizmu kształtowania człowieka jest swoistym jego ograniczeniem. Jest to wychowanie nie przystające do współczesnych realiów, gdzie wymaga się od człowieka niezależności, innowacyjności, rzutkości intelektualnej, samodzielności.

Reasumując, można stwierdzić, że w oświacie dokonuje się wielki eksperyment pozorów, który niestety jest rzeczywistością, nie pozorowaną edukacją negatywną. Skutki tego eksperymentu już są widoczne:

– nauczyciele zamiast bardziej autonomiczni (tego wymaga znak czasu) stają się coraz bardziej podporządkowani, dyspozycyjni, identyfikowani przez traumatyczne doznania, np. zdegradowanie materialne, niski prestiż, wzrastające trudy pracy,

² *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools*, A Report of the Holmes Group.

– do szkoły trafia atmosfera zgeneralizowanego lęku, braku zaufania, niezdrowej rywalizacji,

– obserwuje się wyraźne objawy degradacji więzi między nauczycielem a uczniem. W wielu placówkach nauczyciel i uczniowie to dwie zwaśnione strony, rozstrzygające konflikty w sposób odbiegający od dotychczasowych norm procedowania w sytuacjach sporu. Uczniowie stają się coraz bardziej roszczeniowi, domagają się respektowania swoich praw, zapominając często o swych obowiązkach. Nauczyciele nawykli do subordynowanych uczniów nie są w stanie tolerować ich niezależności. W sytuacjach wymagających negocjowania racji są nietolerancyjni, przesadnie perswazyjni, operujący argumentem władzy. Są to relikty apodyktycznej szkoły, z którymi nauczycielom, zwłaszcza tym starszym, trudno się rozstać. Nacisk na zmianę stylu pracy nauczyciele odbierają bardzo osobiście, w kategoriach braku we własnych kwalifikacjach, niemożności radzenia sobie w nowych warunkach. Im dłużej nauczyciel nie może podolać nowej sytuacji, tym trudniej to przeżywa. Jest to dziś istotne źródło stresu i frustracji nauczycieli.

O strategii i kierunkach rozwoju edukacji

Edukacja dla wszystkich w ciągu całego życia to ogromne wyzwanie.

Federico Mayor

Edukacja jest ważnym obszarem transformacji ustrojowej i integracji z Europą, a także procesów globalizacji świata.

Zasadnicze idee i zadania współczesnej edukacji brzmią: „Kształcenie dla przyszłości”, „Rozumieć świat – kierować sobą” oraz „Edukacja przez całe życie”.

Wyzwania transformacji ustrojowej i dylematy rozwojowe Polski w dwóch dekadach XXI wieku stanowią zadania jakościowo nowe, dlatego wymagają nieustannego poznawania rzeczywistości społecznej, przyrodniczej, edukacyjnej, naukowej, ekonomicznej i technicznej, a także informacyjnej. Jest to warunek pogłębiania społecznej świadomości kierunków budowania gospodarki rynkowej, ustroju demokratycznego, dokonującej się rewolucji informacyjnej i przemian w polityce zatrudnienia, a także samorealizowania się ludzi we wspólnotach ludzkich.

Najważniejsze wyzwania i priorytety długofalowe w Polsce

Istotą polskiej transformacji i procesu integracji z Unią Europejską jest przechodzenie od cywilizacji przemysłowej do informacyjnej i budowanie gospodarki opartej na wiedzy.

Wyzwania i priorytety dla Polski dotyczą przede wszystkim:

- procesów demograficznych związanych z tendencjami do znacznego spadku liczby ludności Polski i z jej postępującym starzeniem się;
- nowej roli szeroko pojętej edukacji, jako jednego z głównych czynników rozwoju oraz głębokich przemian cywilizacyjnych;
- gospodarki opóźnionego rozwoju i przestarzałej struktury oraz głębokich nierówności w dochodach ludności i w rozwoju regionów, a także procesów marginalizacji;
- zapewnienia Polsce odpowiedniej pozycji w Europie i gospodarce światowej.

Określenia „społeczeństwo wiedzy” i „gospodarka oparta na wiedzy” funkcjonują już w wielu opracowaniach i dokumentach polskich i Unii Europejskiej. Są już one rzeczywistością, ale przede wszystkim wyzwaniem i programem przyszłości.

Celem rozwoju Polski powinno być wprowadzenie jej w erę cywilizacji informacyjnej, czyli budowanie społeczeństwa informacyjnego – „społeczeństwa wiedzy” – oraz kształtowanie „gospodarki opartej na wiedzy”. Oznacza to między innymi: przekształcenie wiedzy w podstawowy czynnik wytwórczy; istotne zwiększenie poziomu wykształcenia i kultury; zapewnienie dostępu do globalnej sieci informacyjnej; rozwijanie obywatelskiej demokracji oraz kreatywności ludzi, a także uruchomienie powszechnego kształcenia ustawicznego wśród dorosłej części społeczeństwa.

Prognozy demograficzne wskazują, że w latach 1999–2015 liczba dzieci w wieku 7–18 lat zmniejszy się z 7274 tys. do 4734 tys., zaś w grupie wiekowej 19–24 do roku 2010 populacja zmniejszy się o pół miliona, a do roku 2020 prawie o milion.

W Polsce występuje niedoinwestowanie kwalifikacji społeczeństwa do potrzeb współczesnej cywilizacji informacyjnej oraz brak właściwej reakcji edukacji na powstawanie nowych zawodów i specjalności tworzonych przez nowe technologie i nowy społeczny podział pracy.

Wielkim wyzwaniem edukacyjnym jest zapewnienie wysokich wskaźników skolaryzacji i podnoszenie standardów kształcenia młodzieży oraz przekwalifikowanie ludzi już zatrudnionych.

Osiągnięte wysokie wskaźniki skolaryzacji (ponad 80% na poziomie średnim i 43% na poziomie wyższym) są znacznym sukcesem systemu edukacji w latach dziewięćdziesiątych. Jeżeli jednak nie rozwiążemy problemu jakości tego kształcenia i przekwalifikowania już pracujących, to będzie się powiększać grupa ludzi „marginalizowanych” oraz rosnąć poczucie frustracji, a także dezintegracji społecznej.

Zaproponowana przed kilku laty przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN strategia rozwoju systemu edukacji w Polsce do roku 2020 i dorobek kilkunastu konferencji naukowych Komitetu, a także Zjazdów PTP oraz wielu konferencji ogólnopolskich nie zostały należycie wykorzystane przy opracowaniu i realizacji reformy edukacyjnej z 1998 roku. Dodatkowo pojawiły się procesy zakłócające wyrównywanie szans edukacyjnych, szczególnie osób pochodzących ze środowisk wiejskich i małomiasteczkowych oraz z rodzin bezrobotnych. Nie wykorzystuje się także niżu demograficznego, aby poprawić warunki pracy szkół. Pod presją oszczędności budżetowych likwiduje się wiele z nich lub poddaje prywatyzacji i komercjalizacji. Nadal niewystarczający jest udział wydatków na edukację w PKB oraz słabe są samorządy lokalne.

Priorytetowymi problemami do prognozowania i rozwiązywania w systemie edukacji w latach 2006–2020 powinny być:

- zadania edukacji w społeczeństwie demokratycznym i informacyjnym;
- rola i zadania edukacji w procesie integracji Polski z Unią Europejską;
- edukacja a zmieniająca się gospodarka i rynek pracy;
- system edukacji nauczycielskiej i podwyższenie statusu zawodowego nauczyciela;
- wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży i dorosłych;
- zapewnienie odpowiednich nakładów państwa i społeczeństwa na edukację oraz wzrost jej udziału w Produkcie Krajowym Brutto.

Niezbędne jest opracowanie przez rząd oraz władze państwowe i samorządowe, przy aktywnym udziale środowisk naukowych, kompleksowych i perspektywicznych programów edukacji szkolnej, uczelnianej i ustawicznej.

Prognozowanie długofalowe w systemie edukacji narodowej

Zadania dla Europy w dziedzinie edukacji określiła Rada Europejska w Lizbonie w 2000 roku w dokumencie pt. *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*. Stwierdza się, że „proces zmierzający do osiągnięcia

celów zostanie podporządkowany nadrzędnej zasadzie kształcenia ustawicznego i będzie on usytuowany w perspektywie ogólnoświatowej”¹.

Wiedza i informacja oraz nauka, która podwaja się dziś w świecie co 5 lat, są głównymi kluczami do innowacyjnej i efektywnej polskiej gospodarki.

Potrzebna jest reakcja na sytuację, w której występuje w Polsce wielość cząstkowych strategii, a brak jest strategii kompleksowej i sięgającej poza horyzont roku 2013.

Rozpoczęta w 1998 roku reforma systemu edukacji znajduje odzwierciedlenie i rozwinięcie w opracowaniach strategicznych: *Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012*; *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*; *Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Polsce do roku 2010*; *Narodowy Plan 2007–2013*; *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013*.

Zasadnicze idee strategii rozwoju edukacji znajdują się również w opracowaniu Rządowego Centrum Studiów Strategicznych pt. *Polska 2025. Długookresowa Strategia Rozwoju* oraz w *Strategii Rozwoju Polski do roku 2020* opracowanej przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN i w roku 2005 w strategii pt. *Droga Polski do roku 2025. Założenia długofalowej strategii w świetle studiów Komitetu Prognoz PAN*. Wiele ocen i projekcji zawierają także materiały z Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego ZNP pt. *Edukacja polska w jednoczącej się Europie*.

Nie wiemy, jak wykorzystywane są przez decydentów edukacyjnych oraz pedagogów i nauczycieli powyższe i inne diagnozy i strategie. Nie mamy pewności, jak są one weryfikowane wraz ze zmianami społecznymi i edukacyjnymi w Polsce i Europie.

Znaczący dorobek nauk o edukacji nie jest właściwie wykorzystywany, a zmian w polityce edukacyjnej dokonują często lokalni ministrowie edukacji bez szerszych konsultacji ze środowiskiem naukowym i nauczycielskim.

Okres transformacji przyniósł, obok zmian pozytywnych, także zmiany niekorzystne w postawach ludzkich i społecznych oraz we wspólnotach ludzkich. Nastąpiło daleko idące zakłócenie równowagi między indywidualizmem i rywalizacją a wartością tego, co wspólne i solidarnie współtworzone. To blokuje motywacje i awans młodzieży oraz zmniejsza poczucie bezpieczeństwa socjalnego w społeczeństwie. Jesteśmy w pewnym okresie przesilenia i niepewności co do dalszych teorii i praktyk edukacyjnych.

Polska potrzebuje obecnie kompleksowego programu rozwoju edukacji i wychowania – od przedszkola do edukacji ustawicznej, niezbędnej w przebudowie postaw indywidualnych i społecznych, aby stwarzać warunki do realizacji idei skutecznego i sprawiedliwego państwa oraz przeciwstawiania się nadmiernej roli rynku.

Konkluzje i wnioski

Kompleksowa i długofalowa strategia rozwoju edukacji w Polsce powinna obejmować:

– sposób doskonalenia korekty programowej i metodycznej reformy edukacji z 1998 roku, w sytuacji osiągnięcia już bardzo wysokich wskaźników skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym;

¹ *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003.

- długofalowe i realne zamierzenia w zakresie modernizacji edukacji nauczycielskiej i statusu nauczyciela;
- wizje rozwoju i jakości oraz standardy edukacyjne;
- relacje edukacji z systemem gospodarki i zmianami polityki zatrudnienia;
- sposób przygotowania i realizacji reformy oraz organizacji kierowania i zarządzania systemem edukacji;
- zdobywanie akceptacji i poparcia władz i społeczeństwa dla koncepcji i realizacji strategii oraz zapewnienia niezbędnych środków finansowych.

Najważniejszymi kierunkami i zadaniami rozwoju edukacji powinny być:

- powszechność dostępu do szkolnictwa i wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych;
- upowszechnienie wychowania przedszkolnego;
- reforma programów nauczania i wychowania oraz przygotowanie nauczycieli do realizacji funkcji i zadań szkoły i uczelni;
- polepszenie jakości dydaktycznej i wychowawczej szkół i uczelni oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych;
- znaczący przyrost liczby osób doksztalających się średniorocznie do poziomu procentowego osiąganego w krajach UE;
- polepszenie warunków pracy i efektywności publicznej i niepublicznej edukacji równoległej (nieszkolnej) i ustawicznej;
- edukacja europejska i współdziałanie z systemami szkolnictwa UE.

Bez rozwijania prognostycznej funkcji nauk o edukacji oraz wychowaniu nie poznamy w pełni współczesności i wyzwań przyszłości, a więc nie przygotowujemy się do nich zadowalająco.

Naszymi atutami mogą być nauka, kultura i edukacja oraz rozwijanie dialogu społecznego.

Utrudnieniem procesów integracyjnych jest natomiast słaby stan polskich kadr kierowniczych oraz niedostatek społeczeństwa otwartego i obywatelskiego.

Władze i społeczeństwo nie powinny traktować prognozowania i planowania jako sztuki zastrzeżonej dla wybranych i nie powinny kierować się doraźnymi, bieżącymi celami i korzyściami.

Jedna piąta ludności Polski objęta jest skolaryzacją, a edukacja formalna i nieformalna przenikają się i wzajemnie wzbogacają.

Raport UNESCO pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* stwierdza, że zasadami reformowania edukacji są jej cztery filary: „uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być”².

Biorąc pod uwagę fakt, że reformy edukacyjne budzą nadzieje, ale także sceptycyzm, trzeba przyjąć jako w pełni uzasadnioną dyrektywę tego raportu: „Tylko stały dialog ze wszystkimi partiami politycznymi, stowarzyszeniami zawodowymi lub innymi związkami zawodowymi i przedsiębiorstwami może zapewnić stabilność i trwałość programom edukacyjnym” (s. 176).

² *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO, red. J. Delors, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty

W przeszłości oskarżano często uniwersytet (i profesorów) o swoisty „separatyzm” – wytwarzanie różnorodnych „barier” w zakresie integracji z „resztą społeczeństwa”. Uniwersytet zdawał się być ową przysłowiową „wieżą z kości słoniowej”, majestatycznym symbolem Prawdy i Wiedzy (a często i moralności), znajdującą się poza (ponad?) społeczeństwem. Wstęp do tej krainy Mędrców i Ekspertów, niezależnej i rządzącej się własnymi prawami, był dla „zwykłych śmiertelników” niedostępny (aby się w niej znaleźć, musieli przejść przez trudne inicjacje i wielokrotnie potwierdzać swoje predyspozycje intelektualne i osobowościowe).

Współcześnie sytuacja zmieniała się radykalnie. Uniwersytet staje się jedynie jedną z wielu instytucji społecznych, a jego działania postrzegane są w kategoriach dostarczania „usług” i „produktów”. Co prawda akademicy żyją jeszcze złudzeniami (co do swojej społecznej „wyjątkowości”), lecz rozwiewane są one w sposób brutalny poprzez oczywiste, coraz głębsze uzależnienie uniwersytetów i profesorów od środków finansowych, pochodzących od wielkich firm (w konsekwencji – jak to obrazowo ujmuje P.B. Altbach – „Złoty wiek» profesji, związany z instytucjonalną ekspansją, znaczącą autonomią, dostępnością środków na badania, coraz większym prestiżem i pensją [...] ma się ku końcowi”¹). Badania akademickie prowadzone w coraz większym stopniu „na zamówienie”, a „kohorty absolwentów” produkowane zgodnie z potrzebami rynku pracy (który wyznacza też pożądane cechy tożsamości absolwenta). Jednocześnie, rządy państw postrzegają edukację akademicką niemal wyłącznie poprzez pryzmat jej potencjalnego wkładu w rozwój ekonomiczny danego kraju – w kontekście współzawodnictwa na „globalnym rynku”². Wymagania stawiane przez rządy placówkom edukacji wyższej są proste i opierają się na paradygmacie „przydatności”: idea „wiedzy dla wiedzy” ustąpiła idei „wiedzy użytecznej”. Z kolei idea mądrego, światłego absolwenta–intelektualisty zastąpiona została przez model absolwenta–„wyspecjalizowanego pragmatyka”, który z łatwością znajdzie pracę i będzie przyczyniał się do ekonomicznej „prosperity” (sam na tym korzystając). Absolwent taki jest – jak pesymistycznie pisze O. Kivinen – „całkowicie skomodyfikowany”. Wielkie korporacje oczekują, że jako „siła robocza” będzie on „wysoko wyspecjalizowanym ekspertem”, wyposażonym w możliwość do łatwego zweryfikowania i odpowiadającą potrzebom pracodawców wiedzę i kwalifikacje, ma przy tym posiadać zdolność „rozumienia mechanizmów rynkowych”, zasadniczą jego cechą ma być też „plastyczność” – umiejętność adaptacji do zmieniających się warunków, a w szczególności do nowych technik i technologii. Z kolei z perspektywy państwa absolwent – postrzegany jako „ludzki kapitał” – powinien, jak już wspomniano, wносить wkład do „konkurencyjności” na globalnych

¹ P.G. Altbach, *The International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective*, „Daedalus”, Fall 1997, vol. 126, nr 4, s. 315.

² Polski kontekst tego problemu został omówiony przez Z. Kwiecińskiego, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 126–133.

światowych rynkach i przyczyniać się do zaspokajania potrzeb społeczeństwa³. Komerccjalizację absolwentów rozpatrywać więc można przynajmniej w trzech aspektach. Po pierwsze, komercjalizacja ich jako grupy: dostarczani są w gotowych „paczkach” czy „pakietach” na rynek. Po drugie, występuje komercjalizacja ich tożsamości: pragną zdobyć głównie taką wiedzę i kompetencje, które pozwoliłyby im odnaleźć się za wszelką cenę na rynku pracy. Z punktu widzenia ekonomii ważne jest przy tym, aby absolwent był „wydajny” i „nie robił problemów”. Po trzecie (co wynika z poprzednich dwóch aspektów oraz ogólnej logiki rozwoju współczesnego społeczeństwa), większość absolwentów jest zorientowana na „mieć” (a nie na „być”), dąży do nieograniczonej konsumpcji (nie poszukuje sensu życia ani nie pragnie rozwijać krytycznego myślenia wobec rzeczywistości)⁴. Oczekują oni także szybkiego i bezproblemowego sukcesu, choć nie zawsze to się zdarza. Oto bowiem rynek pracy, na który wchodzi absolwenci z dyplomami, okazuje się być często – aby użyć sformułowania Z. Kwiecińskiego – „rynkiem pozorów”, oferującym (nieracjonalną) „nadzieję na dobrą lub lepszą pracę i jakość życia, pozycję społeczną”, w praktyce jednak istnieje niewielka szansa na urzeczywistnienie „wielkiej kariery”⁵.

Na przestrzeni ostatnich dekad wystąpiło więc zjawisko zasadniczego „przesunięcia” w zakresie społecznych wartości, które stanowią punkt wyjścia postrzegania uniwersytetów: o ile jeszcze w niedawnej przeszłości edukacja wyższa postrzegana była jako wartość „sama w sobie”, a celem był rozwój jednostki i długoterminowe korzyści społeczne, o tyle dzisiaj – jak pisze M. Tigh – „poszukuje się natychmiastowych bezpośrednich i możliwych do zastosowania zysków od inwestycji w nauczanie czy badania”⁶. Edukacja wyższa przekształcona więc została – zdaniem P.J. Gumpport – z „instytucji społecznej” w „instytucję ekonomiczną”. W tym pierwszym przypadku celem uniwersytetu była „kontynuacja historii i tradycji”, eksponowano przy tym jego socjalizacyjną funkcję (a to poprzez kształtowanie osobowości jednostek, w szczególności w zakresie postaw obywatelskich, rozwijanie orientacji na zdobywanie wiedzy oraz umiejętności rozróżniania między „dobrem” a „złem”, tym, co jest „wartościowe”, a tym, co „wartości nie posiada” itd.). Z kolei w dominującym współcześnie modelu uniwersytetu jako „instytucji ekonomicznej” postrzega się go przez pryzmat jego wkładu w rozwój gospodarki danego kraju oraz zdolności do „produkcji siły roboczej”⁷. Z perspektywy ekonomicznej, instytucje edukacji wyższej są „otwartymi systemami”, które posiadają określone „zasoby na wejściu” (studenci, profesorowie, środki na badania itd.) i wytwarzają określone „produkty na wyjściu” (usługi, wyniki badań, absolwenci itd.)⁸. W podobny sposób interpretuje ten problem A.R. Welch, pisząc, iż edukacja na poziomie wyższym jest w coraz większym stopniu oceniana w kategoriach zdolności do produk-

³ O. Kivinen, S. Ahola, *Higher education as human risk capital*, „Higher Education” 1999, vol. 48, s. 205 oraz O. Kivinen, *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, „Higher Education in Europe” 1997, vol. XXII, nr 4, s. 446.

⁴ Por. Z. Melosik, *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*, „Studia Edukacyjne” 2000, vol. 5, s. 91–94.

⁵ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby...*, s. 103.

⁶ M. Tigh, So, *What is Academic Freedom*, [w:] *Academic Freedom and Responsibility*, ed. M. Tigh, Stratford 1988, s. 117.

⁷ P.J. Gumpport, *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” 2000, vol. 39, s. 73.

⁸ J. Valima, *Culture and identity in higher education research*, „Higher Education” 1998, 36, s. 130.

wania kapitału ludzkiego, udziału w międzynarodowej ekonomicznej konkurencyjności – a nie w kategoriach kształcenia „cywilizowanych” i krytycznie wykształconych obywateli. „Dobro społeczne zastąpione zostało przez dobro ekonomiczne”⁹ (Z. Kwieciński dostrzega przy tym pewien paradoks, który warto tu przytoczyć; oto komercjalizacja studiów wyższych objęła przede wszystkim te „dyscypliny akademickie, które są bliskie praktyki, czyli są najmniej... akademickie”¹⁰).

W tym świetle wydaje się być zasadne stwierdzenie, że współcześnie mamy do czynienia w krajach zachodnich z rosnącą komercjalizacją zarówno uniwersytetów i profesoriatu, jak i dwóch podstawowych funkcji placówek edukacji: badawczej i kształcącej. Występuje więc swoisty paradoks w zakresie „społecznej integracji uniwersytetu” – staje się on co prawda stopniowo integralną częścią społeczeństwa, jednocześnie jednak przekształca się – właśnie wskutek tego procesu – ze „świątyni mądrości” w instytucję usługową, w coraz mniejszym stopniu autonomiczną (coś za coś?).

W tym kontekście warto przytoczyć kilka uwag Richarda Wintera, które dobrze wpisują się w powyższe rozważania. Píše on jednoznacznie:

współczesny uniwersytet jest związany w sposób nieunikniony z politycznymi i ekonomicznymi nośnikami kapitalizmu, które kwestionują edukacyjne i akademickie wartości i podporządkowują je formom i priorytetom – zorientowanej na rynek – produkcji¹¹.

Dla R. Wintera nie ulega wątpliwości, że edukacja wyższa podlega współcześnie intensywnej i bezwzględnej „industrializacji”, która – jak to ujmuje – nie jest bynajmniej konsekwencją dążenia do narzucania jakichkolwiek „dogmatów politycznych”, stanowi ona (po prostu) wyraz „logiki kapitalizmu”. Przywoływany teoretyk wyprowadza ową logikę z historii, nieuchronnych zmian w procesie produkcji i pracy na przestrzeni wieków. Na wstępie przywołuje dawnych rzemieślników, którzy „posiadali unikatową wiedzę”, a także „znali metody i procedury wytwarzania” (niekiedy były one nawet ich tajemnicą). Industrializacja spowodowała narzucenie ścisłej kontroli nad produkcją, a to poprzez kolejne podziały procesu pracy/wytwarzania na coraz prostsze etapy (przy czym żaden pracownik nie posiadał już możliwości objęcia „całego procesu”). Wszelkie decyzje na temat produkcji były podejmowane ogólnie (przez wyspecjalizowanych menadżerów), jej celem nie było już przy tym zaspokajanie ludzkich potrzeb, lecz przynoszenie zysku. Zdaniem R. Wintera, podobnemu procesowi podlega obecnie edukacja wyższa, co wykazuje na przykładzie Wielkiej Brytanii, gdzie rząd narzuca uniwersytetom ideę wykształcenia opartego na kompetencjach, definiowanych przez komisje złożone głównie przez przedstawicieli wielkich firm i biznesu. Jednocześnie wiele ważnych inicjatyw w zakresie edukacji wyższej w tym kraju nie posiada swojego źródła – jak należałoby oczekiwać – w ministerstwie edukacji, lecz w ministerstwie zatrudnienia (Department of Employment), co – jak ujmuje to R. Winter – „oczywiście może służyć jako potwierdzenie najgorszych podejrzeń akademików, że jedynym i to oficjalnym celem edukacji jest przygotowanie siły roboczej” (politycy brytyjscy zresztą nie ukrywają, że celem edukacji wyższej jest „przyczynianie się do wzrostu ekonomicznego poprzez promowanie konkurencyjnego, wydajnego i elastycznego rynku pracy”)¹². Podobna sytuacja

⁹ A.R. Welch, *All Change? The professoriate in uncertain times*, „Higher Education” 1997, nr 34, s. 299.

¹⁰ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby...*, s. 130–131.

¹¹ R. Winter, *The University of Life plc: the „Industrialization” of Higher Education?*, [w:] *Academic Work*, ed. J. Smyth, Buckingham 1995, s. 129.

¹² Por. R. Winter, *The University of Life...*, s. 130.

występuje w edukacji amerykańskiej. Stała się ona – jak ujmuje to A. Levine – w ostatnich dekadach „szybko rozwijającym się przemysłem”, który rząd pragnie „regulować” i „kontrolować”, któremu stawia trudne pytania na temat „kosztów” i „efektywności” (i któremu zarzuca się „niską produktywność”). Rząd „próbuję podejmować decyzje, które kiedyś były wyłączną prerogatywą władz uczelni”. Wywiera też ogromną presję w dziedzinie zwiększenia liczby absolwentów (co postrzegane jest jako synonim postępu) oraz w sferze nauczania, gdzie występuje przejście z – typowej dla przeszłości – orientacji na „proces” na orientację na „rezultaty”¹³.

W konsekwencji takiego podejścia, nauczyciel akademicki przestaje być „mistrzem” czy „mędrcem”, zostaje zredukowany do „tutora”, czy wręcz prostego „przekaznika” (pasa transmisyjnego) pożądanej wiedzy i kompetencji. W takiej sytuacji profesor traci kontrolę nad celami, sposobami i ewaluacją kształcenia – wszystko to staje się domeną pracodawcy i ogólnouniwersyteckich (a czasem i zewnętrznych) „procedur jakości kształcenia”. Jednocześnie daleko idąca decentralizacja edukacji akademickiej i przeniesienie punktu ciężkości w zakresie „wyborów” na studentów, konstruujących własne akademickie biografie (co – dodam od siebie – jest bez wątpienia z wielu względów bardzo korzystne) znosi odpowiedzialność profesorów za tożsamość absolwenta. Ich kontakt ze studentem jest coraz bardziej fragmentaryczny. Jak pisze R. Winter, akademicy po prostu uprzystępniają studentom „fragment ekspertyzy w ramach skomputeryzowanego systemu opcji” (niczym pracownik na linii produkcji). Typowy dla przeszłości „ogólny autorytet indywidualnego edukatora” przestaje istnieć; profesor jest już jedynie „dostarczycielem towaru w ramach «supermarketu wiedzy», który może, ale nie musi być wybrany przez studenta–klienta”. Główną rolę w takim systemie odgrywać zaczynają „akademy menadżerowie”, których zadaniem jest optymalne zaprojektowanie całego systemu, oraz „akademy doradcy”, którzy kierują („właściwymi”) wyborami studentów. Wszystko to służy rynkowi, który zgłasza zapotrzebowanie na określony typ absolwenta i jasno precyzuje swoje żądania w zakresie wiedzy, której produkcji oczekuje od akademików. W ten sposób, jak dalej (w pesymistycznym i przesyconym determinizmem ekonomicznym klimacie) kontynuuje R. Winter, rynek narzuca uniwersytetowi swoje priorytety, a „działania i ludzie są rekonstruowani w kategoriach restryktywnej logiki zysku”. Zgodnie z logiką rynku, relacje między nauczycielem, studentem i programem nauczania są rekonstruowane w relacje między producentem, konsumentem i towarem. Po pierwsze, wiedza jest zapakowana w gotowe i łatwe do przyswojenia „paczki” czy „pigulki”. Po drugie, edukacja wyższa upowszechnia głównie taką wiedzę i kompetencje, które posiadają wartość rynkową i dzięki temu mogą stać się dla studenta „kredencjałem”¹⁴. Uniwersytet więc (powtórzmy raz jeszcze) „sprzedaje” rynkowi grupy absolwentów, którzy zredukowani są do posiadanych przez siebie kwalifikacji.

Przytoczone wyżej poglądy, choć zdają się być skrajne i nazbyt pesymistyczne, nie są niczym niezwykłym we współczesnych dyskusjach na temat społecznej sytuacji uniwersytetu. Oto Sheila Slaughter i Larry L. Leslie w książce pt. *Academic capitalism* („Kapitalizm akademicki”) eksponują fakt, iż przez całą rewolucję industrialną akademicy w różnych krajach potrafili w znacznym stopniu obronić się przed zasadami gospodarki rynkowej. W zamian za „neutralne” działanie na rzecz dobra publicznego posiadali względną niezależność (zarówno od rządów, jak i od rynku), nie dążyli do zysku, a ich

¹³ A. Levine, *How the Academic Profession is Changing*, „Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences”, Fall 1997, s. 38.

¹⁴ Tamże, s. 133–136.

działania cechował w dużej mierze idealizm. Sytuacja radykalnie zmieniła się w latach osiemdziesiątych XX wieku, kiedy to w większości krajów zakwestionowano wiele z dawnych przywilejów akademickich – profesorowie zaczęli być traktowani jak pracownicy innych sfer, a uniwersytet jak inne przedsiębiorstwa. Wówczas to uniwersytety zostały w bezwzględny sposób włączone w realizację „idei rozwoju ekonomicznego”, stały się częścią gospodarki rynkowej, a głównym kryterium szacowania ich wartości stała się „konkurencyjność”. W wielu krajach nastąpiło przy tym obcięcie funduszy rządowych dla uniwersytetów, przez co zmuszone były one poszukiwać źródeł finansowania w wielkim biznesie¹⁵. Trzeba dodać, że skutkiem takiej sytuacji było radykalne zmniejszenie stopnia autonomii edukacji wyższej, sponsorzy mają bowiem zupełnie odmienne – w porównaniu z tradycją akademicką w tym zakresie – motywacje, priorytety i oczekiwania wobec badań i ich rezultatów. W konsekwencji próbują oni wpływać zarówno na strukturę i metodologię badań, jak i na interpretację rezultatów oraz sposób ich upowszechniania. Niekiedy przy tym ingerencja taka jest „bardzo inwazyjna”¹⁶ (w tym kontekście R. Winter wzywa do powrotu do takiego modelu, w którym profesor sam w sobie i jedynie on byłby odpowiedzialny za cały proces badawczy: od wyboru problemów i metod do interpretacji rezultatów¹⁷).

Konkurujące ze sobą o fundusze i granty placówki zarządzane są w coraz większym stopniu w sposób menadżerski. Globalna konkurencja na rynkach światowych spowodowała, iż na przykład w Stanach Zjednoczonych powstały wielkie centra przemysłowo-universyteckie, a działalność edukacji wyższej w Wielkiej Brytanii opiera się w dużej mierze na projektach uniwersytecko-przemysłowo-rządowych. Występuje przy tym radykalny wzrost komercjalizacji badań. S. Slaughter i L.L. Leslie podają w tym kontekście przykład biologii, która jeszcze w dekadzie lat siedemdziesiątych była postrzegana głównie jako nauka podstawowa, a większość badań miało charakter „nie-stosowany”. W ostatnim okresie sytuacja zasadnicza zmieniła się, a to wskutek inwestycji w sektor akademicki ze strony wielkich korporacji, poszukujących atrakcyjnych rozwiązań i produktów (tym też tłumaczy się gwałtowny rozwój biologii molekularnej – klucza do biotechnologii)¹⁸.

Pisząc o debacie na temat komercjalizacji edukacji wyższej, trudno nie wspomnieć o poglądach Patrici J. Gumpert. Utrzymuje ona, iż w ciągu ostatniego ćwierćwiecza nastąpiło stopniowe przekształcenie charakteru placówek edukacji wyższej w Stanach Zjednoczonych: z instytucji o charakterze społecznym w instytucje o charakterze komercyjno-przemysłowym. Wszelkie reformy edukacji wyższej (i kontrola nad jej przebiegiem) mają swoje źródło poza uniwersytetem, a jej inicjatorami są politycy i ekonomiści. Reformy te przebiegają przy tym – zdaniem P. Gumpert – pod hasłem: „zwiększyć dostęp, zwiększyć jakość, zmniejszyć koszty”¹⁹. W debatach nad funkcjonowaniem uniwersytetu coraz częściej wykorzystuje się metaforę produkcji oraz konkurencyjności. Imperatywy ekonomiczne zmuszają uniwersytety do podejmowania – wyznaczonych przez rynek – krótkoterminowych zadań i celów, zwykle kosztem długoterminowych („pokoleniowych”) interesów nauki i edukacji. Nacisk na efektywność i plastyczność

¹⁵ S. Slaughter, L.L. Leslie, *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore and London 1997, s. 4–5.

¹⁶ M. Tight, So, *What is Academic...*, s. 117.

¹⁷ R. Winter, *The University of Life...*, s. 134.

¹⁸ S. Slaughter, L.L. Leslie, *Academic Capitalism...*, s. 1–2, 6, 8–9, 14–15.

¹⁹ P.J. Gumpert, *Academic restructuring...*, s. 68–69.

(w reagowaniu na potrzeby zewnętrzne – zwykle ekonomiczno-rynkowe) spowodował erozję jego funkcji intelektualnych; w szczególności zakwestionowany został ten jego tradycyjny cel, jakim było poszukiwanie wiedzy i prawdy. W takiej perspektywie edukację wyższą postrzega się jako przemysł, a uniwersytety jako firmy, których celem jest wytwarzanie i sprzedawanie dóbr i usług, kształcenie siły roboczej, przyczynianie się do rozwoju ekonomicznego, prowadzenie użytkowych badań. Zasady konkurencji rynkowej wymagają optymalnego zarządzania, którego celem jest przekształcenie placówek edukacji wyższej w instytucje wydajne i elastyczne – dla uzyskania maksymalizacji zysków i satysfakcji konsumentów. W takim ujęciu, brak sukcesów w dziedzinie adaptacji do zewnętrznych (rynkowych) potrzeb powoduje, iż samo istnienie placówki edukacji wyższej traci sens²⁰. Warto w tym miejscu dodać, że – przynajmniej w opinii G. Rhodessa – w krajach Europy opisywane zjawisko ma mniejszy zasięg niż w Stanach Zjednoczonych, na Starym Kontynencie występuje bowiem silne przywiązanie profesorów do „tradycyjnych sposobów działania i funkcji akademickich”. Zdaniem tego autora, w wielu przypadkach europejscy profesorowie przeciwstawiali się tym wysiłkom rządowym, które skierowane były na reorganizację programów nauczania – tak aby w większym stopniu odpowiadały one obecnemu rynkowi pracy. Wysiłki te określano pejoratywnie mianem „uzawodowienia” (*vocationalization*). „Jako całość europejscy akademicy są [...] konserwatywni w sferze eksperymentów dokonywanych na programach [...] i aktywnie opierają się im poprzez pewne profesjonalne mechanizmy samoregulacji”. Jednocześnie, według G. Rhodessa, kryteria przyjmowane przez akademików (w Europie) do ewaluowania własnej pracy nie uwzględniają ani „reaktywności na rynek”, ani innych „pozaakademickich presji”²¹ (wydaje się – analizując sytuację choćby w Wielkiej Brytanii – że tego typu optymistyczne wnioski nie do końca są uzasadnione).

Krytycy eksponują inną jeszcze konsekwencję komercjalizacji uniwersytetów. Związana jest ona z upadkiem znaczenia badań podstawowych, w porównaniu ze stosowanymi, jak również z rosnącą rywalizacją poszczególnych dyscyplin naukowych o zewnętrzne fundusze. Jak pisze Martin, w przeszłości istniało przekonanie, że badania podstawowe są bardziej prestiżowe niż stosowane. Te pierwsze miały „symbolizować niezależność [uniwersytetu] od czynników zewnętrznych”, te drugie natomiast są rezultatem nieuchronnego kompromisu między zainteresowaniami akademika a zapotrzebowaniem zgłaszanym ze strony różnych grup społecznych²². W przeszłości „akademickim dogmatem było przekonanie, że misją Akademii jest poszukiwanie wiedzy – jako celu samego w sobie”. „Pozycja uniwersytetu i pozycja partykularnego badacza nie była [...] determinowana przez bezpośrednią użyteczność uzyskiwanych wyników badań, lecz przez wkład w zrozumienie ludzkości i natury oraz uzyskanie prawdy o nich”²³. Współcześnie sytuacja w tym zakresie zmieniła się zasadniczo – na korzyść nauk stosowanych, a to z uwagi na fakt, iż to one właśnie w większym stopniu przyczyniają

²⁰ Tamże, s. 70–71.

²¹ G. Rhoades, *Higher Education in a Consumer Society*, „Journal of Higher Education” 1987, nr 1, s. 14.

²² B. Martin, *Tied Knowledge: Power in Higher Education*, <http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs/98tk/>

²³ R.H. Brown, R. Clignet, *Democracy and Capitalism in the Academy: the Commercialization of American Higher Education*, [w:] R.H. Brown, J.D. Schubert, *Knowledge and Power in Higher Education*, New York–London 2000, s. 38.

się do rozwoju ekonomicznego²⁴. Jak piszą w tym kontekście R.H. Brown i R. Clignet, „krótkoterminowe presje na uniwersytet spowodowały upadek badań podstawowych – na rzecz stosowanych”²⁵.

Jednocześnie, w sytuacji gdy każda dyscyplina (czy wydział na uniwersytecie) wchodzi „na rynek z własną ofertą”, a „oferta wydziałów humanistycznych jest mniej konkurencyjna”, wówczas „następuje upadek znaczenia tych nauk”²⁶. Badania amerykańskie wykazują, że w ostatnim okresie nastąpiła zmiana parytetów w zakresie finansowania poszczególnych dyscyplin zarówno ze strony rządów, jak i władz poszczególnych uniwersytetów. Owo przemieszczenie środków wynikało z bezwzględnego oszacowania ich „potencjalnej konkurencyjności”; w ten sposób zyskały – jak piszą S. Slaughter i L.L. Leslie – niektóre subdyscypliny nauk fizycznych i biologii, inżynieria, zarządzanie i prawo, z kolei nauki humanistyczne i społeczne oraz pedagogika utraciły fundusze²⁷.

W tym kontekście J. Huer pisze ironicznie (jednak w tonacji nie pozbawionej uzasadnionego dramatyzmu), iż w sytuacji ograniczenia finansowania nauk, które wytwarzają wiedzę „społecznie bezużyteczną” narasta groźba zakwestionowania ich istnienia samego w sobie. Widzi on na przykład możliwość „całkowitego zniknięcia socjologii i filozofii – jako pozostających w opozycji do chemii lub księgowości”. „Nie spowoduje to w praktyce żadnych społecznych konsekwencji za wyjątkiem tych, które bezpośrednio dotkną filozofów i socjologów samych w sobie”²⁸ (kogo bowiem obchodzi dzisiaj sens życia i wszechświata, powiedzcie nam raczej, jak zwiększyć wydajność w zakresie produkcji mączki ziemniaczanej). Podobne stanowisko zajmuje A.R. Welch, omawiający sytuację w szkolnictwie wyższym w Wielkiej Brytanii, który twierdzi, iż w kraju tym „występuje rosące zagrożenie dla akademików z nauk społecznych i humanistycznych, którzy (w przeciwieństwie do tych np. z zarządzania) nie mają możliwości kumulowania zysku” – więcej nawet – istnieje wręcz egzystencjalne zagrożenie dla „katedr, wydziałów, a nawet całych uniwersytetów, które mają trudności w sferze urzeczywistniania kryteriów ekonomicznej użyteczności”²⁹.

Opisane powyżej zmiany funkcji uniwersytetów następują poprzez trojaki rodzaj mechanizmów:

a) akademicki menedżeryzm

Polega on na wspomnianej już zmianie w stylu kierowania uniwersytetem: coraz mniejszą rolę odgrywają profesorowie/intelektualiści, coraz większą typowi menadżerowie, którzy – nie mając z nauką i nauczaniem nic wspólnego – wyznaczają jednak tym pierwszym cele i zadania, rozważają „aktywa” i „pasywa”, przewidują „koszty” i „korzyści”, zwiększają efektywność i plastyczność, „określają warunki”, „korygują niedostosowania”. Uważają oni, iż przetrwanie uniwersytetu jako instytucji zależy od jego zdolności do optymalnych odpowiedzi na dynamiczne (zmiennie) bodźce środowiskowe. Celem menadżerów staje się „monitorowanie” relacji między uniwersytetem

²⁴ M. Tight, So, *What is Academic...*, s. 117.

²⁵ R.H. Brown, R. Clignet, *Democracy and Capitalism in the Academy...*, s. 38.

²⁶ A. Wolfe, *The Feudal Culture of the Postmodern University*, „The Wilson Quarterly” 1996, nr 1, s. 1, 3–5, 6.

²⁷ S. Slaughter, L.L. Leslie, *Academic Capitalism...*, s. 1–15.

²⁸ J. Huer, *Tenure for Socrates. A Study in the Betrayal of the Academic Professor*, New York 1991, s. 13.

²⁹ A.R. Welch, *All Change? The professoriate in uncertain times*, „Higher Education” 1997, nr 34, s. 300.

a środowiskiem zewnętrznym oraz kształtowanie organizacyjnej plastyczności uniwersytetu, tak aby nie wypadł on z „gry” w sytuacji zmiany warunków (oczekiwań), a także wytwarzanie takiego „produktu edukacyjnego”, który może być sprzedany po jak najwyższej cenie. Profesorowie, badacze i nauczyciele akademicy są postrzegani przez menadżerów w kategoriach „kalkulatywnych” (wyłącznie jako wydajnych pracowników); uważa się, że można ich „motywować” poprzez bodźce i sankcje³⁰.

b) akademicki konsumeryzm

Zasada racjonalności ekonomicznej, według której powinien funkcjonować współczesny uniwersytet, ma ogromny wpływ na jego życie codzienne. Oto bowiem dyplomy akademickie, kursy i kredyty nie posiadają już wartości same w sobie, jako symbole wiedzy i wykształcenia; są one po prostu sprzedawane tak, jak każdy inny towar. Akademickie usługi w sferze kształcenia/nauczania oraz wytwarzania wiedzy są określone poprzez relacje popytu i podaży, a studenci i ich rodzice, administracja lokalna i rządowa, jak również placówki składające zamówienia na określone badania są traktowane wyłącznie jako klienci/konsumenci (którzy – jak ujmuje to G. Rhodes – „mają zarówno prawo do żądania określonych produktów i wyboru spośród nich, jak i prawo do ewaluowania producenta”³¹). Edukacja wyższa nie jest postrzegana w kategoriach „intelektualnych”, lecz „użytkowych”. P.J. Gumpport stwierdza ironicznie: „zakup usług edukacyjnych odbywa się na takich samych zasadach, jak zakup samochodu”. Sami studenci nie traktują już swojego pobytu na uniwersytecie w kategoriach przynależności do społeczności akademickiej, lecz coraz częściej traktują go jak pobyt w ogromnym domu towarowym. Istotą studiów i studiowania nie jest już dążenie do rozwoju osobowości, zdobycia wiedzy, rozszerzenia horyzontów intelektualnych czy nawiązywania całonocnych przyjaźni. Pobyt na uniwersytecie nabiera charakteru „akademickiej biznesowej transakcji”, w której to niemal wyłącznie oczekiwania studenta/konsumenta w zakresie uzyskiwania usług edukacyjnych oraz prawa rynku wyznaczają zakres przekazywanej wiedzy i kwalifikacji. Dodam od siebie, że w przeszłości struktura programów nauczania i zakres wiedzy oraz kompetencji wynikały zwykle z (arbitralnie narzucanych) kryteriów „profesorskich” – to akademicy określali, co jest częścią „kanonu”, co powinien wiedzieć i umieć absolwent, aby mógł być uznany za człowieka wykształconego. Dziś wiedza akademicka coraz częściej dzielona jest na „użyteczną” (którą można wykorzystać na rynku pracy) i „zbyteczną” (zwykle „ogólną”, która nie może być wykorzystana w praktyce zawodowej). W ten sposób – aby powrócić do rozważań P.J. Gumpport – to gust konsumenta i oczekiwania rynku pracy decydują o programach nauczania, kursach i profilu absolwenta. Ponieważ jednak owe „zewnętrzne” czynniki są zmienne, uniwersytet funkcjonuje w warunkach „niestabilności”, w konsekwencji dąży do pozostawania w stanie nieustannej gotowości do natychmiastowej reakcji na nowe oczekiwania, działa „krótkoterminowo”. Nieodwracalnym zjawiskiem jest tu jednak utrata znaczenia przez dawne akademickie tradycje i idee³². W takiej sytuacji przestają być istotne takie tradycyjne (społeczne) funkcje uniwersytetów, jak kultywowanie tradycji edukacyjnych, zachowanie dziedzictwa kulturowego, kształtowanie tożsamości jednostek (postaw obywatelskich, charakterów i umysłów), orientacja na wiedzę jako wartość samą w sobie.

³⁰ P.J. Gumpport, *Academic restructuring...*, s. 72–73, 76.

³¹ G. Rhoades, *Higher Education...*, s. 9.

³² P.J. Gumpport, *Academic restructuring...*

W konkluzji P.J. Gumpert stwierdza z pełnym przekonaniem: funkcja ekonomiczna uniwersytetu z powodzeniem wypiera jego funkcję socjalizacyjną³³.

c) akademicka re-stratyfikacja

W nowych warunkach funkcjonowania uniwersytetów zachwiana zostaje dawna „hierarchia akademicka”. Nowym kryterium szacowania przedmiotów i kursów, zakładów, katedr i wydziałów, a także poszczególnych osób („personelu akademickiego”) staje się „wartość użyteczna i rynkowa wartość wymienna partykularnych form wiedzy, którą są oni w stanie wytworzyć” (problem ten jest szeroko rozwinięty w innym rozdziale tej książki)³⁴.

W kontekście omówionych wyżej zjawisk i procesów J. Enders³⁵ wyróżnia cztery możliwe scenariusze przyszłości „profesoriatu”. Pierwszy scenariusz jest optymistyczny (dodam, iż jest on mało prawdopodobny, ponieważ wymaga odwrócenia istniejących inwazyjnych trendów). Zakłada on, iż typowa dla współczesnego społeczeństwa orientacja na naukę zwiększy znaczenie profesji akademickiej, która nie tylko będzie źródłem wiedzy i kompetencji, ale także będzie służyć jako „model dla racjonalnego i obiektywnego dyskursu na rzecz ekspertyz o wysokiej jakości”. Akademików postrzega się w tym kontekście jako źródło profesjonalnego kształcenia, socjalizowania i selekcjonowania innych profesjonalistów, jako ekspertów i wytwórców wiedzy.

Drugi scenariusz jest pesymistyczny. Oto bowiem profesja akademicka utraci swoją kluczową pozycję (w zakresie przywilejów i władzy), i to nawet na płaszczyźnie edukacji wyższej samej w sobie – na rzecz menadżerów, innych instytucji społecznych i rządów państw. Różnorodne „zewnątrzne presje” doprowadzą do „defprofesjonalizacji”, „biurokratyzacji” i „marginalizacji” profesorów. Nastąpi upadek tradycyjnego profesoriatu, wystąpi też zjawisko „rozczarowania akademików swoją własną misją”, a także rezygnacja z tradycyjnych wartości i norm, które cechowały profesję akademicką. W tym przypadku akademicy postrzegani będą jedynie jako „instytucjonalne źródło, dostarczające mniej lub bardziej efektywne usługi”.

Scenariusz trzeci („katastroficzny”) zakłada rosnącą marginalizację uniwersytetu jako instytucji społecznej. Profesorowie staną się „antykami”, a inne instytucje będą lepiej (niż edukacja wyższa) służyć tym podstawowym potrzebom społecznym, jakimi są wytwarzanie nowej wiedzy i kształcenie młodej generacji.

Wreszcie scenariusz czwarty przewiduje, iż tradycyjny typ uniwersytetu zostanie przekształcony zgodnie z wymogami postindustrialnego czy postmodernistycznego społeczeństwa. Dawne role pełnione przez akademików staną się przestarzałe. Akademicy przestaną funkcjonować jako „legislatorzy tradycyjnej akademickiej kultury i wiedzy”, ograniczą się do interpretowania prawdy jako pojęcia relatywnego. Badania będą organizowane w sposób niehierarchiczny, pluralistyczny, transdyscyplinarny, będą stanowiły reakcje na „impulsy społeczne”. Kluczowymi pojęciami staną się w tym kontekście: relatywizm, multiprofesjonalizm, plastyczność, wystąpi też erozja tradycyjnej autorytatywnej wiedzy („scenariusz ten niektórzy z nas witają z entuzjazmem, inni postrzegają jako «zmorę nocną»”)³⁶. I wydaje mi się, że ten scenariusz jest najbardziej prawdopodobny.

³³ Tamże, s. 75.

³⁴ Tamże, s. 81.

³⁵ J. Enders, *Crisis? What crisis? The academic profession in the „knowledge” society*, „Higher Education” 1999, nr 38.

³⁶ P.J. Gumpert, *Academic restructuring...*, s. 75–76.

Jakość kształcenia pedagogów naszym wspólnym – rynkowo ustrukturuowanym – celem?

Na początek chcę wyjaśnić, że nie zamierzam odpowiadać na tytułowe pytanie. Znak zapytania podkreśla wewnętrzną sprzeczność i bezsens wpisane w realia życia codziennego uczelni wyższych. Cel ustrukturuowany rynkowo nie jest, bo nie może być, celem wspólnym, i w ogóle nie o jakość kształcenia w tej rywalizacji chodzi, lecz wiadomo dobrze, że chodzi o pieniądze. Właśnie ze względu na silnie zaznaczający się w moim artykule wątek rynkowości przez chwilę rozważałam zastosowanie prymitywnego marketingowego chwytu w tytule i następujące jego sformułowanie: „*Wielka ściema*” *rynkowej regulacji jakości kształcenia pedagogów*. Ponieważ jednak nie będzie ono wystawiane na sprzedaż, więc ostatecznie pozostałam przy pierwszym ujęciu, które akcentuje sprawę dla mnie najważniejszą, a mianowicie – jakość kształcenia pedagogów jako cel wspólny.

Aby uniknąć nieporozumień, jakie zdarzają się, gdy poddaje się krytyce rywalizację jako regułę ładu w jakiegokolwiek dziedzinie życia społecznego (może z wyjątkiem prywatnego), wyjaśniam na wstępie, iż przyjmuję bezdyskusyjnie następujące założenia:

- demokracja to nie wolny rynek¹,
- współpraca w realizacji wspólnego celu to nie komunizm².

Kilka informacji na temat rywalizacji i współpracy

Większość psychologów społecznych podstawą definicyjnego wyodrębnienia rywalizacji spośród innych zachowań czyni strukturę celów. Wyróżnia się trzy sposoby osiągnięcia celów: rywalizacyjny, kooperacyjny oraz indywidualistyczny.

Z punktu widzenia celu rywalizacja to pracowanie przeciw innym; kooperacja – pracowanie razem z innymi; zaś model niezależny oznacza pracowanie bez odniesienia do innych. Chociaż zarówno w przypadku rywalizacji, jak i pracy indywidualnej celem jest odniesienie własnych korzyści, to występuje tu duża różnica. W pierwszym przypadku jedna osoba lub grupa (np. Wydział Pedagogiczny) odnosi sukces tylko wtedy, gdy druga go nie odniesie. W drugim – odnosimy sukces niezależnie od sukcesu lub niepowodzenia innych. Trzecia możliwość, kooperacja, nie polega tylko na braku rywalizacji w sytuacji wykonywania zadania w obecności innych osób/grup zmierzających do tego samego celu, na pracy tak zorganizowanej, że ja odniosę sukces tylko wtedy, gdy i ty go odniesiesz. Wspólny wynik przewyższa sumę wyników jednostek. Strukturalna koope-

¹ Myśl tę rozwija B.R. Barber, *Imperium strachu. Wojna, terrorizm i demokracja*, Muza, Warszawa 2005.

² Więcej informacji na temat współpracy, jako działania nastawionego na realizację wspólnego celu można znaleźć w: A. Kohn, *The Brighter Side of Human Nature. Altruism and Empathy in Everyday Life*, Basic Books, USA 1990.

racja, współpraca wychodzi poza tradycyjną dychotomię altruizm/egoizm; pomagając innym, jednocześnie pomagam sobie. Nasz los został połączony.

O sytuacji rywalizacji M. Deutsch³ pisze, że uczestnicy są w niej ze sobą tak połączeni, że zachodzi negatywna korelacja pomiędzy celem ich dążeń. Podczas gdy w sytuacji rywalizacyjnej „aby jeden pływał, drugi musi utonąć” – w sytuacji współpracy „płyniemy lub tonimy razem”.

L. Berkowitz (u nas znany przede wszystkim jako znawca agresji – jak wiadomo rywalizacja z agresją są wielorako powiązane) zwraca uwagę, że sytuacja rywalizacji jest specjalnie ustrukturowana. Nie chodzi mu o sytuację naturalnego niedoboru, która oczywiście może się wydarzyć. Jego definicja określa rywalizację jako sytuację, do której element niedoboru został wprowadzony sztucznie – nagrody „zdefiniowano” tak, by dla wszystkich nie starczało. Jeśli muszę próbować pokonać ciebie, aby osiągnąć to, co chcę, wtedy to, co chcę, jest niewystarczające z definicji.

Przyjmując takie rozumienie rywalizacji strukturalnej, łatwo zauważamy, że uczelnie rywalizują o studentów na prawach tzw. wolnego rynku – nawet nie dlatego, że studentów jest za mało i może ich zabraknąć dla wszystkich zatrudnionych w uczelni pracowników (przeciwnie – występuje tak znaczny niedobór pracowników, że nawet przyjęła się na jego określenie specjalna nazwa: luka pokoleniowa), lecz dlatego, że otrzymujemy na każdego studenta nieco mniej środków niż potrzeba na jego kształcenie. Niedobór środków finansowych jest jak najbardziej realny. Łatwiej by było zapewnić wysoką jakość kształcenia gdybyśmy przyjęli mniej studentów, i w dodatku w wyniku egzaminu konkursowego. Znajdujemy się w sytuacji wymuszonej – strukturalnej rywalizacji; aby dopiąć budżet dydaktyczny, musimy o studentów rywalizować. Im więcej studentów, zwłaszcza płacących za swoje kształcenie, tym lepiej dla budżetu dydaktycznego uczelni. Ponieważ nadchodzi niż demograficzny, rozpoczyna się jeszcze ostrzejsza rywalizacja. Jakie będą uniwersytety, gdy za 16 lat w ich murach studiować zechcą dzisiejsze 3-latki, dla których zabrakło miejsca w przedszkolach? Obawiam się, że raczej z wyniszczenia upadną, niż rozbłyszczą niczym wyszlifowane w rywalizacyjnym boju diamenty.

Specjaliści od rywalizacji twierdzą, że „rywalizacja pożera współpracę”, w warunkach rywalizacji strukturalnej współpraca nie udaje się, a w każdym razie staje się bardzo trudna i często kończy się niepowodzeniem. Rywalizacja rodzi podejrzliwość, wrogość, które mają tendencję do narastania. Szczególnie trudna do opanowania jest wrogość między rywalizującymi grupami. Potwierdzają to badania psychologiczne zapoczątkowane w połowie XX wieku (zaliczane dziś do klasyki badania Scheriffów, Zimbardo, Aronsona i ich współpracowników).

Jeśli zamierzamy ze sobą współpracować, to nie możemy dopuścić przynajmniej do tego, by środki finansowe były dzielone między rywalizującymi ze sobą wydziałami – jak przewiduje jeden z aktualnych pomysłów ministerialnych. Doprowadzi to do rozbicia uniwersytetów i współpracę między nami, która zaczyna się dobrze zapowiadać, utrudni lub wręcz uniemożliwi.

³ M. Deutsch, *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*, Yale University Press, New Haven 1973.

Rywalizacja strukturalna o studenta a jakość kształcenia uniwersyteckiego – z doświadczeń profesora uniwersytetu i prywatnej szkoły wyższej

Rywalizując o studenta, coraz więcej uczelni przyjmuje na studia licencjackie bez żadnej selekcji każdego, kto okaże świadectwo maturalne (mam podstawy, by sądzić, że nawet z Giertychowską oceną niedostateczną z języka polskiego), a na studia drugiego stopnia – dyplom licencjacki. Można by uznać, że osiągnęliśmy sukces edukacyjny. Poziom skolaryzacji wzrósł do granic potrzeb społecznych. Jednocześnie niebezpiecznie obniża się poziom kształcenia na kierunkach pedagogicznych prowadzonych przez niektóre uczelnie, a jeszcze bardziej wzrastają różnice między studentami w poziomie ich osiągnięć indywidualnych.

Często wyrażany jest pogląd, że poziom niższy reprezentują uczelnie prywatne, a wyższy – państwowe. Zbieżny z nim jest pogląd na temat poziomu osiąganego przez absolwentów studiów licencjackich oraz magisterskich tych uczelni. Powszechnie uważa się, że szczególnie wysoki poziom studiów charakteryzuje niektóre uniwersytety państwowe – i te właśnie uniwersytety, przodujące również w zakresie nauki, mają zostać zaliczone w poczet uniwersytetów – „okrętów flagowych”, zajmując w przeszłości pozycję uprzywilejowaną w finansowaniu z budżetu państwa. Jest to uzasadnione ich szczególną misją, zadaniami itd. Nie przeczę, że istnieją podstawy, by taki obraz poziomu studiów uniwersyteckich kreślić. W moim wystąpieniu chcę zwrócić uwagę na wyraźne – moim zdaniem – rysującą się tendencję przeciwną – do obniżania się poziomu pedagogicznego kształcenia uniwersyteckiego. Przyczynia się do tego zarówno masowość tych studiów, jak i rywalizacja wszystkich uczelni wyższych o studenta – wszak student-to-pieniądz. W tej strukturalnej rywalizacji uczestniczą wszystkie uczelnie, chociaż ich siły wcale nie są jednakowe i destrukcyjny wpływ rywalizacji na poziom studiów jest widoczny na każdej z nich.

Posłużę się przykładami, jakich z pewnością każdy trochę bardziej doświadczony pracownik uniwersytetu może podać więcej.

Przykład pierwszy stanowi treść wypowiedzi studenta I roku pedagogiki, po pierwszym semestrze studiów, podczas egzaminu pisemnego w prywatnej szkole wyższej. Autor cytowanej wypowiedzi przystępuje do egzaminu po raz trzeci (termin drugi, poprawkowy) i ma za zadanie odpowiedzieć na jedno wybrane według własnego uznania pytanie z przedstawionej mu listy pięciu pytań. Pisze on tak oto:

Pedagogika Behawioralna – jest kierunkiem o podłożu psychologicznym, jest jednym z główniejszych prądów współczesnej psychologii znacznie nie przywiązuje do zaataków wrodzonych i instynktów rozwoju człowieka, ale do wychowania, a wynikiem powinny być pożądane relacje jednostki czyli sposób zachowania się i postępowania. Twórcą i przedstawicielem jest W. Behawiorizm. Wyrósł z badań eksperymentalnych prowadzonych nad zwierzętami, małymi dziećmi. Przedmiotem badań behawiorizmu nie jest dusza lecz umysł bo organizm jako całość odpowiada na bodźce. Określa on Behawiorizm jako psychologię „Zachowania schematem badawczym” behawiorizmu. Jest bodziec relacji skutek bodźca i reakcji jest stosunkiem przyczyny skutku. Rodzina w wychowaniu dziecka popełnia wiele błędów czyli eksperymentuje na dziecku a harakter dziecka jest urabiany, wynikiem jest wychowanie. nikt nie rodzi się że właśnie należy go dobrze wychować. wszystkie zachowania dziecka kaprysy itp. są wychowaniem machinalnym polegającym na stosowaniu kar i nagród byc konsekwentnym i podążać drogą

długą i ciężką do osiągnięcia pozytywnego celu. Moim zdaniem nierówności w traktowaniu równych ludzi w nauce najbardziej widoczne są w szkołach. Różne traktowanie ludzi przez nauczycieli zależy to od upodobań nauczyciela, charakteru. Kto mu się podoba kto to nie, kogo lubi kogo nie. Co ma przełożenie na wyniki w wiedzy i w wynikach nauce i całym życiu. Nierówności może występować również od strony uczniów przez np: podczas egzaminu część osób pomaga sobie notatkami a część musiała się tego po prostu nauczyć. I podczas egzaminu okazuje się że osoba korzystająca z notatek podczas egzaminu dostaje lepszą ocenę.

Kilka dni temu powiedziano mi, że studenci, których konsekwentnie oblewam na kolejnych egzaminach poprawkowych i egzaminie komisyjnym w tej właśnie prywatnej wyższej szkole, gdzie pracuję na 2 etacie – zapisują się na University of ... (angielska nazwa nowej państwowej wyższej uczelni w mieście wojewódzkim, którą można również znaleźć na jej stronie internetowej) i tam z łatwością zdają wreszcie ten egzamin, co otwiera im szansę przyjęcia na drugi rok studiów.

Co zatem osiągam – ustanawiając i respektując minimalne wymagania egzaminacyjne? Niewątpliwie działam na szkodę budżetu szkoły, która mi nieźle płaci. Jeśli więcej pracowników postąpi jak ja – doprowadzimy szkołę do ruiny finansowej. Pieniądze za studentami odpłyną do konkurencji, która rozkwitnie i może niebawem otworzy studia doktoranckie dla swoich absolwentów – prosto po licencjacie, pod opieką promotorską trochę bardziej doświadczonych doktorów.

Pozostając pod wrażeniem doświadczeń egzaminacyjnych w szkole prywatnej, w której pracuję (ponad 500 studentów łącznie z egzaminami poprawkowymi), przez kilka dni sądziłam, że na moim macierzystym Uniwersytecie na kierunku pedagogika dobrze dbamy o jakość kształcenia, słusznie przyznano nam dwie akredytacje, a gdy wkrótce zostaniemy uznani za uniwersytet – „okręt flagowy”, w co nie wątpię, to wyrośniemy na potęgę. Nikt nie zechce się z nami mierzyć. Pokonamy wszystkich walkowerem! Aż uświadomiłam sobie, że na nasze studia zaoczne drugiego stopnia będziemy pewnie skłonni przyjąć nawet tego najsłabszego studenta, którego wypowiedź cytowałam, gdy tylko zechce się on do nas zgłosić z dyplomem licencjackim University of ... Mało pociesza mnie myśl, że ten właśnie student raczej nie wybierze mojego seminarium magisterskiego. Mogę bowiem już dziś podać wiele przykładów ilustrujących trudności, z jakimi muszę sobie radzić w pracy z moimi magistrantami studiów niestacjonarnych, których w ferworze walki o studenta przyjmujemy na nasze studia drugiego stopnia na UJ.

Oto przykład drugi ilustrujący coraz częściej pojawiające się trudności dydaktyczne: nauczycielki przedszkola – uczestniczące w prowadzonym przeze mnie seminarium magisterskim – po cyklu spotkań seminaryjnych poświęconych omówieniu zjawiska agresji wśród dzieci oraz po moich praktycznych wskazówkach na temat obserwacji zachowania agresywnego dzieci – aby uzyskać zaliczenie, miały przedstawić kilka protokołów z przeprowadzonych przez siebie obserwacji. Jedna z nich musiała przychodzić na konsultacje kilkakrotnie, ciągle nie umiała bowiem sprostać zadaniu. Gdy w czasie kolejnej wizyty ja znowu okazałam swoje niezadowolenie, twierdząc, że w jej notatkach brakuje opisu wydarzenia z agresją, które „widziała na własne oczy” – jej „puściły nerwy” i z najwyższym oburzeniem wykrzyknęła: „No przecież te dzieci w ogóle nie są agresywne. Nigdy nie widziałam, żeby się krew połała, albo co!”

A oto przykład trzeci, obrazujący stan umysłów samodzielnych pracowników uniwersytetu wprzęgniętych w zmagania marketingowe z ofertą edukacyjną kierunku pedagogika: „Niech pedagogika otworzy nowy kierunek! Studia dla *baby sitters*. Jest duże zapotrzebowanie społeczne na ten zawód... Jak to nie macie specjalistów? Jesteście

przecież pedagogami, trzeba się dostosować do wymagań rynku”. Dopiero gdy padł argument, że trzeba by zatrudnić specjalistów z zakresu pielęgnacji niemowląt, a być może również pielęgniarce – pomysł upadł. Zaczęto poszukiwać innego chwytu marketingowego.

Należy rozumieć, że uczestniczyłam w spontanicznej burzy mózgów. Tym niemniej fenomen jest wart odnotowania: student-to-pieniądz i czujemy się zobowiązani, by o niego tak ostro rywalizować, jakbyśmy potrzebowali „brzytwy się chwycić”. Uniwersytety wpuszczono do labiryntu ścigających się szczurów, by po ten pieniądz sięgały.

Szczury Watsona ścigały się, by zdobyć nagrodę, gryząc się w labiryncie nawzajem i z wyczerpania padając; w wyścigu tym nie ustawały aż do wyczerpania sił żywotnych. Nie mogły się powstrzymać, mimo że w sensie fizjologicznym ich głód był już zaspokojony. Szkoły wyższe nie mogą się powstrzymać od ścigania o studenta. W obu przypadkach mamy do czynienia z sytuacją ustrukturowaną rywalizacyjnie.

O co nam w istocie chodzi – wszak wiemy, że wyścig, w którym uczestniczymy, jest dla nas wyniszczający. Jeśli nasza ludzka i w dodatku pedagogiczna świadomość nie doprowadzi nas do znalezienia sposobu, by o los i misję uniwersyteckiego kształcenia pedagogów zadbać wspólnie – grając razem, a nie przeciw sobie – to zasłużymy na miano ścigających się lemingów. I może jeszcze za życia przejdziemy do historii pedagogiki, której już nikt nie będzie studiował prócz nas samych, chociaż na listę studentów, cierpliwie wyczekujących rozdania dyplomów, zapiszemy wiele osób.

Jakość pedagogicznego kształcenia uniwersyteckiego naszą wspólną sprawą

Czy możemy zapobiec degradacji pedagogiki jako kierunku studiów uniwersyteckich? Tego nie da się uczynić wewnątrz strukturalnego labiryntu; nie da się zadekretować przez Najwyższe Oświecone Ministerstwo w skali lokalnej ani globalnej. Nowy projekt reformy szkolnictwa wyższego grozi dalszym rozpędzaniem rywalizacji. Widoczna jest w nim dbałość o przyznanie forów słabym szkołom wyższym, by natychmiast nie zatonęły w starciu z flagowymi uniwersytetami.

Jeśli edukacja wyższa ma pozostać naszą wspólną sprawą, jakość kształcenia pedagogów też musi być naszym wspólnym celem. Do tego potrzebna jest odpowiednia przestrzeń wolna od rywalizacji. Do podjęcia mamy wiele problemów; do spraw szczególnie pilnych sugeruję zaliczyć wspólne rozważenie i rozpoczęcie autentycznej współpracy zmierzającej do różnicowania ścieżek kariery studenckiej w taki sposób, by każdy student mógł zdobywać wykształcenie stosowne do własnych potrzeb, aspiracji, możliwości – zarówno gdy są one szokująco niskich, jak i zadziwiająco wysokich lotów. Ustawowe przyjęcie możliwości podejmowania studiów doktoranckich po licencjacie z próbą określania limitów świadczy o niezrozumieniu idei przemian w praktyce studiów uniwersyteckich, jakie zachodzą w Europie. Mam na myśli praktykę tworzenia studiów zintegrowanych, co jest być może reakcją na zbyt pochopnie podjętą decyzję o podziale studiów na trzy stopnie. Rzecz jednak przede wszystkim w tym, by dostosować studia do coraz bardziej różnicujących się potrzeb i możliwości studentów, by zdolniejsi mogli studiować innym trybem niż mniej zdolni, lecz nie nazbyt indywidualnie, a także by zawsze pozostawała możliwość zatrzymania się na właściwym dla danej

osoby poziomie, gdy siły nie sięgną zamiarów lub los okaże się nie dość łaskawy, by sprzyjać realizacji zamiarów mierzonych podług sił.

Takie na wiele sposobów integrowane studia⁴ powstają nie tylko w Europie, lecz także w Stanach Zjednoczonych, a nawet w Australii. Student otrzymujący szansę przygotowywania się do pisania pracy doktorskiej bezpośrednio po licencjacie może odbywać studia doktoranckie z poprzedzającą je fazą wstępną – dłużej niż trzy–cztery lata, a gdy jest wybitnie zdolny i pracowity, zakończy je wcześniej. Można rozpocząć studia doktoranckie po pierwszym roku studiów magisterskich lub dopiero po złożeniu egzaminu magisterskiego. Dopuszcza się również sytuację taką, że recenzenci uznają złożoną im do oceny pracę doktorską, jako wystarczającą do uzyskania jedynie tytułu magistra, a i to pod warunkiem dokonania wskazanych zmian i uzupełnień. Również sam student, który rozpoczął studia doktoranckie po licencjacie, może na własne życzenie przygotować pracę magisterską, będąc już doktorantem i na tym zakończyć swoją karierę edukacyjną lub kontynuować studia aż do obrony doktoratu.

O przyjęciu na studia doktoranckie w każdym przypadku decydują specjalnie powoływane komisje przy współudziale pracowników naukowo-dydaktycznych opiekujących się wcześniej kandydatem – pochodzących z różnych uczelni wyższych, nawet z różnych krajów, gdy zachodzi taka potrzeba. Pisanie opinii studentom zamierzającym rozpocząć studia doktoranckie to standard, szczególnie ważny w kontekście zróżnicowanego poziomu uczelni wyższych. Stopnie w indeksie, jak również wykaz przedmiotów objętych programem studiów wraz ze stopniami wydrukowane w suplemencie do dyplomu nie są porównywalnym wskaźnikiem posiadanych kwalifikacji. Praktykuje się określanie, przez jednostkę prowadzącą studia doktoranckie, rodzaju informacji jakich należy udzielić w opinii o kandydacie wybierającym po licencjacie ścieżkę kariery akademickiej prowadzącą do doktoratu. Opinie należy wysyłać bezpośrednio do komisji kwalifikującej na studia doktoranckie. Komisje oczekują więcej niż jednej opinii o każdym kandydacie. Decyzja o przyjęciu na studia zapada po przeprowadzeniu rozmowy kwalifikacyjnej.

Perspektywa wprowadzenia w Polsce studiów doktoranckich po licencjacie wzbudza szczególnie uzasadniony niepokój w kontekście nadmiaru regulacji administracyjnych godzących w autonomię uniwersytetów, jak np. w przypadku standardów edukacyjnych. Za całkowicie nierealistyczną należy uznać perspektywę godzenia obowiązku formalnego dostosowania się do standardów edukacyjnych z prowadzeniem bardziej zróżnicowanej edukacji akademickiej wraz ze studiami zintegrowanymi od licencjatu do doktoratu.

⁴ Moje informacje na temat tego typu studiów, które nazywam tu zintegrowanymi, pochodzą z analizy stron internetowych Saarlandes University w Niemczech oraz School of Education LaTrobe University w Melbourne, a także z instrukcji, jaką otrzymałam z LaTrobe University, wraz z zaproszeniem do przygotowania recenzji pracy doktorskiej.

Pedagogika na Uniwersytecie Warszawskim, czyli szkic do samokrytyki¹

Pedagogikę – cokolwiek by to słowo znaczyło – na Uniwersytecie Warszawskim uprawia się przede wszystkim (choć nie tylko) na Wydziale Pedagogicznym. Wydział ten, jak każdy wydział Uniwersytetu Warszawskiego, ma swoje dzieje, swoją prehistorię i historię. Przypomnę tu kilka podstawowych faktów.

Co się tyczy prehistorii, to trzeba się cofnąć do epoki II Rzeczypospolitej. Oto w roku akademickim 1926/27 z inicjatywy Bogdana Nawroczyńskiego na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego rozpoczyna działalność czteroletnie Seminarium Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa, przygotowujące studentów do prowadzenia przedmiotów pedagogicznych w seminariach pedagogicznych, a później (od 1932 roku) w liceach pedagogicznych. Po reorganizacji uniwersytetu, seminarium to – podobnie jak i powstałe w 1927 roku jednoroczne Studium Pedagogiczne kształcące kandydatów na nauczycieli przedmiotowych szkół średnich – działa w ramach Wydziału Humanistycznego. W czasie okupacji hitlerowskiej studia pedagogiczne organizowane były w konspiracji, a po powstaniu warszawskim reaktywowano je w ramach jawnych już Kursów Akademickich w Częstochowie, później na Wydziale Humanistycznym, a od 1951 roku na Wydziale Filozoficzno-Społecznym Uniwersytetu Warszawskiego. Takie to były niełatwe początki pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim.

Za początek historii mojego macierzystego Wydziału uznaje się rok 1953. W tym to roku powołany on został do życia zarządzeniem ministra szkolnictwa wyższego. Był to pierwszy wydział pedagogiczny w naszym kraju; tym samym pedagogika uzyskała w Polsce status pełnoprawnej, samodzielnej dyscypliny naukowej. Różnie toczyły się dalsze losy wydziału, wielokrotnie zmieniał on swą nazwę, powstawały w jego ramach różne struktury organizacyjne, jedna rzecz była *constans*: wzajemna niechęć, antagonizm, a częstokroć i otwarty konflikt między pedagogami i psychologami, co doprowadziło ostatecznie do powstania u schyłku lat siedemdziesiątych dwóch odrębnych wydziałów. Wydział Pedagogiki, przemianowany w 1982 roku z powrotem na Wydział Pedagogiczny, zostaje trzy lata wcześniej – jak pisał w „warszawskiej” „Kulturze” Bogdan Suchodolski – „wyprowadzony w pole”, tzn. przeniesiony z centralnego kampusu przy Krakowskim Przedmieściu na obrzeże miasta. Skutki tego posunięcia były fatalne i na dobrą sprawę silnie odczuwalne są po dziś dzień: oto rozluźnione, czy wręcz zerwane zostały więzi pedagogiki z innymi dyscyplinami uniwersyteckimi – z filozofią, socjologią, historią czy psychologią. I nic tu już nie pomogła kolejna przeprowadzka do śródmieścia Warszawy; nadal pedagogika na Uniwersytecie Warszawskim jest izolowana, a co gorsza sama dąży do zachowania tej izolacji, nie dopuszcza dopływu „świeżej krwi”, pragnie zachowania samobójczego *status quo*, trwania w swej zakonserwowanej „wsobności”, wiodącej do poważnych zwyrodnień genetycznych.

¹ Jest to nieco zmieniony tekst wystąpienia wygłoszonego 27 marca 2008 roku w Poznaniu i Obrzycku na konferencji *Współczesna pedagogika – stan i perspektywy kształcenia na studiach uniwersyteckich* zorganizowanej przez prof. dra hab. Wiesława Ambrozika, dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Wygłaszając 22 kwietnia 2004 roku mowę *Na Jubileusz 50-lecia Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, który to jubileusz obchodziliśmy przez cały rok, organizując bardzo zróżnicowane tematycznie konferencje, sympozja i seminaria (w sumie było ich aż 14, w tym dwa międzynarodowe), z niepoprawnym optymizmem stwierdziłem między innymi: „Pozostały solidne fundamenty dalszego rozwoju”. Bo też wtedy były pewne podstawy do takiej samooceny, cztery lata temu mój sąd nie był wyrazem myślenia życzeniowego. Można było jeszcze z nadzieją na dalszy „równoważony” rozwój – jakby powiedzieli ekolodzy – głosić taki pogląd, wskazując choćby na podstawowe standardy kształcenia pedagogów postulowane w światowej literaturze przedmiotu; standardy, do spełnienia których dążyliśmy, lub – jak w zadufaniu swoim sądziliśmy – już je spełniliśmy. Wspomnę tu o pięciu tylko, bodaj najważniejszych:

- 1) humanizacja kształcenia, przyjazne studiowanie;
- 2) otwartość, innowacyjność, wielostronność, ustawiczność i perspektywność kształcenia przy zachowaniu określonego kanonu wiedzy i umiejętności obowiązującego wszystkie szkoły wyższe, w tym zwłaszcza uniwersytety;
- 3) troska o harmonijne przygotowanie studentów do wszystkich wyobraźalnych funkcji pedagoga, tak aby w przyszłości mogli być przydatni w najróżniejszych obszarach życia społecznego;
- 4) bogata oferta edukacyjna przy zachowaniu programowej dywersyfikacji kształcenia;
- 5) troska o nauczanie na przyzwoitym poziomie języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem języka angielskiego i zapewnienie studentom kontaktów zagranicznych.

W przekonaniu, że Wydział standardom tym odpowiada, utwierdzało nas nie tylko dobre samopoczucie i odcinanie kuponów z chlubnej naukowo-dydaktycznej – bo przecież nie politycznej – przeszłości, otrzymanie trzech akredytacji, czyli znaków najwyższej jakości kształcenia: dwóch od Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej (31 maja 2001 roku oraz 10 czerwca 2006 roku) i jednej od Państwowej Komisji Akredytacyjnej (2 marca 2006 roku), lecz również rankingi prowadzone od kilku lat przez znaczące tygodniki: „Politykę”, „Wprost” czy „Perspektywy”. W rankingu „Polityki” przedstawionym w czerwcu 2007 roku zajęliśmy pierwsze miejsce, znacznie wyprzedzając Uniwersytet Jagielloński, a także Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Dwa zwłaszcza kryteria o tym zadecydowały: pozycja akademicka i siła kadry, wyrażające się w posiadaniu uprawnień do przeprowadzania procedur niezbędnych do nadawania tytułu i stopni naukowych, uczestniczenie pracowników naukowych w najszacowniejszych krajowych i międzynarodowych gremiach naukowych. Te dwa kryteria były też bardzo silnie podkreślane w raportach Zespołów Oceniających obydwu wspomnianych komisji akredytacyjnych.

W raportach tych eksponowano też i inne walory Wydziału, jak choćby: doskonale wyposażona biblioteka (obecnie całkowicie już skomputeryzowana), duża aktywność naukowa studentów, zwłaszcza tych ze specjalizacji andragogicznej (którzy 12 marca 2008 roku zorganizowali XI już Studencką Konferencję Naukową nt. *Kariera zawodowa. Dylematy*), niezawodnie działająca sekcja przetwarzania danych, intensywna wymiana międzynarodowa studentów w ramach programu Sokrates–Erazmus, sprawnie funkcjonujące studia doktoranckie i podyplomowe – jest ich w sumie dziewięć, w tym dwa: Podyplomowe Studia Wychowania Seksualnego oraz Podyplomowe Studia: Sztuka (Plastyka i Muzyka) w Szkole Podstawowej, które już w drugiej edycji sfinansowane

zostały z funduszy Unii Europejskiej w wyniku wygrania przez nasz Wydział otwartego konkursu.

Tak to wszystko – zdawać by się mogło – ładnie wygląda. Z tym że – nie zapominajmy – mamy do czynienia z diagnozą pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim sprzed kilku lat. Obecnie diagnozę tę należałoby w znacznym stopniu skorygować, a i perspektywy nie są tak optymistyczne, jak to można było sądzić siedem, cztery, a nawet jeszcze dwa lata temu. To prawda, „pozostały solidne fundamenty dalszego rozwoju”, ale co z tego, gdy sam gmach – w sensie dosłownym i przenośnym – staje się coraz bardziej zmuszały. Coraz bardziej obawiam się, czy można go będzie jeszcze odrestaurować. Wydział jako instytucja zaczyna wyglądać tak, jak jego siedziba, w której od 16 lat się mieści. Kto bywa w gmachu Wydziału – choćby z racji obron doktorskich, kolokwium habilitacyjnych, procedur profesorskich, posiedzeń Komitetu Nauk Pedagogicznych, Towarzystwa Historii Edukacji i innych gremiów naukowych – wie doskonale, że gmach ten to zaniedbany zabytek, który wymaga niemal natychmiastowego remontu: koszmarnie warunki lokalowe, niesprawna instalacja ciepła, wypadające okna, rozsypująca się elewacja, która dawno już przeżyła swą świetność (stąd niemal cały budynek otoczony płotem z biało-czerwonych desek z symbolicznymi niemalże napisami: *Uniwersytet Warszawski – nie zbliżać się*).

Co do siedziby Wydziału, dość powiedzieć, że obydwie komisje akredytacyjne już przed dwoma laty postulowały, że ze względu na stan techniczny budynku, a co za tym idzie zagrożenie zdrowia i życia studentów oraz pracowników, należałoby go jak najszybciej zamknąć i przenieść pedagogikę gdzie indziej. Ale cóż, władze rektorskie Uniwersytetu Warszawskiego nie wykazują większego zainteresowania pedagogiką – ani jako gmachem, ani jako Wydziałem, kierując się zapewne niemieckim przysłowiem *Den letzten beissen Hunde*, czyli *Ostatniego gryzą psy*. Ale przecież Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego nie jest ostatni ani pośród innych wydziałów tegoż Uniwersytetu, ani pośród innych wydziałów czy instytutów pedagogiki w Polsce. Nie jest. Jeszcze nie jest. Ale jak tak dalej pójdzie – to będzie to tylko kwestia czasu.

Symptomy upadku sławnego niegdyś w kraju i za granicą Wydziału zaczynają być coraz bardziej widoczne. Nie może się on już dzisiaj poszczycić sławami naukowymi pokroju – by wspomnieć tylko o niektórych – Marii Grzegorzewskiej, Aleksandra Hulka, Czesława Kupisiewicza, Łukasza Kurdybacy, Bogdana Nawroczyńskiego, Wincentego Okonia, Bogdana Suchodolskiego, Ryszarda Wroczyńskiego. Wiele można by było wskazać przyczyn schyłkowości. Ograniczę się tu do dwóch najistotniejszych; nazwijmy je tak: personalno-generacyjne oraz naukowo-dydaktyczne.

* * *

Co się tyczy przyczyn personalno-generacyjnych, to chodzi głównie o wieloletowość, strukturę wieku pracowników oraz strukturę zatrudnienia

I tak, pewna – nieliczna na szczęście – grupa pracowników naukowych Wydziału podkreśla przy każdej okazji (ubieganie się o stypendium rektorskie, o nagrodę rektora czy nawet o stopień lub tytuł naukowy), że należą się im szczególne względy, jako że nie pracują w innych szkołach wyższych, zwłaszcza niepublicznych, a więc nie ma w ich przypadku konfliktu interesów. Najczęściej są to jednak osoby bez większych osiągnięć naukowych czy dydaktycznych, albo takie, które zaczęły się rozwijać naukowo dopiero po przejściu na emeryturę, nadal pracując na Wydziale. Pewien konflikt

interesów oczywiście istnieje, bo nie brak pracowników, którzy kompletnie lekceważą sobie zajęcia, zwłaszcza ze studentami studiów niestacjonarnych, pracując w tym czasie w innych szkołach. Ostatnimi czasy plaga ta stała się już na tyle dotkliwa, że trzeba było wprowadzić listę obecności.

Skoro już padła wzmianka o emeryturze – to jest to kolejna plaga, a co za tym idzie wielkie niebezpieczeństwo. Wielu pracowników Wydziału – co byłoby niewyobrażalne na przykład w Niemczech – w całym majestacie prawa przechodzi w ustawowo określonym wieku na emeryturę, by nazajutrz złożyć podanie o ponowne zatrudnienie. Dotychczas robili to głównie profesorowie, od tego roku postępują tak również adiunkci i starsi wykładowcy. Taka praktyka blokuje nie tylko karierę młodszych pracowników naukowych, ale także możliwości zatrudniania młodych, zdolnych doktorów, nie mówiąc już o magistrach, których z zasady na Uniwersytecie Warszawskim się nie zatrudnia (co uważam za wadliwą politykę personalną). Oto kilka danych statystycznych świadczących o niepokojącej skali zjawiska: na 13 tzw. profesorów tytularnych zasiadających w Radzie Wydziału jest aż sześciu emerytów, a dwóch kolejnych chce przejść na emeryturę od przyszłego roku akademickiego. Grozi to nie tylko utratą ważnych uprawnień Rady Wydziału, ale – zgodnie ze statutem Uniwersytetu Warszawskiego – pociąga za sobą konieczność zlikwidowania niemal wszystkich katedr. Trudno się tedy dziwić, że na własny użytek nazywam Wydział „fakultetem spokojnej starości”, a w środowisku pedagogicznym funkcjonuje bardziej dosadne określenie: „hospicjum”. Oczywiście, wytworzenie się takiej sytuacji to przede wszystkim moja wina jako dziekana. Ale cóż, nie miałem doprawdy odwagi nie przedłużać umowy o pracę z osobami będącymi uosobieniem historii i legendy polskiej pedagogiki.

I wreszcie słów kilka o strukturze zatrudnienia. Przyznaję, nie miałem też sumienia nie przedłużać umowy o pracę z adiunktami, którzy przekroczyli wszelkie możliwe terminy uzyskania habilitacji (rekordzistka pracuje już 20 rok na tym stanowisku). W ubiegłym roku, po ciężkich bojach, udało mi się wywalczyć z panią rektor przedłużenie zatrudnienia 15 osobom na dwa lata na stanowisku starszego wykładowcy, taktując takie rozwiązanie jako „ostatnią deskę ratunku” dla tych osób. Zdaję sobie oczywiście sprawę z wadliwości tego rozwiązania. Osoby zainteresowane nie są przeważnie wdzięczne, lecz rozżalone, że ich pensum wynosi teraz nie 210, lecz 360 godzin. Taka polityka kadrowa motywowana była przede wszystkim względami ludzkimi, a także tym, że – jak wszyscy doskonale wiemy – „dydaktyka na średniej kadrze uniwersyteckiej stoi”, a pozbywając się jej, trzeba by zrezygnować z większości zajęć ze studentami, tym bardziej że pensum doktorantów wynosi 90 godzin, a magistrów – jak już wspominałem – na Uniwersytecie Warszawskim programowo nie zatrudnia się. Jednocześnie – i znowu – taki kurs kadrowo-polityczny może mieć tylko doraźny charakter, tym bardziej że na wzór krajów zachodnich, no i Stanów Zjednoczonych oczywiście, w polityce oświatowej dotyczącej szkolnictwa wyższego propaguje się w ostatnich latach coraz głośniejszą mobilność zatrudnienia, zerwanie z zasadą zatrudnienia w jednym miejscu „od matury do emerytury”.

Jaki stąd wniosek: otóż – jak sądzę, co nie jest zbyt oryginalne – warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym odrestaurowania i rewitalizacji Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego jest zmiana pokoleniowa. Zmiana pokoleniowa – ale broń Boże nie kosztem możliwości uzyskania doktoratu po licencjacie czy profesury bez habilitacji, na co mają ogromną nadzieję nasi dzisiejsi adiunkci i starsi wykładowcy.

Jeśli chodzi o przyczyny naukowo-dydaktyczne, to wspomnę krótko głównie o poczynaniach dydaktycznych, które miały zapewnić Wydziałowi świetlaną przyszłość i prestiż wśród innych wydziałów i instytutów pedagogiki w kraju, a które przyczyniają się do jego zguby.

Najpierw jednak – niejako na marginesie – kilka danych statystycznych dotyczących rozwoju naukowego. Oto liczba publikacji pracowników Wydziału w ostatnich pięciu latach: i tak, w 2003 roku było ich 308, w 2004 – 341, w 2005 – 212, w 2006 – 233, w 2007 – już tylko 182. Widać zatem wyraźną tendencję spadkową. Co więcej, nasi pracownicy coraz rzadziej publikują w językach obcych, a coraz częściej w drugo- czy trzeciorzędnych wydawnictwach polskich o lokalnym zasięgu, co jest głównym argumentem przy odrzucaniu przez odpowiednią komisję senacką Uniwersytetu Warszawskiego wniosków o uzyskanie profesury uczelnianej. Prowadzi to do zrozumiałego rozczarowania i frustracji zainteresowanych doktorów habilitowanych.

Jeśli chodzi o realizację wspomnianych już podstawowych standardów kształcenia, to z trzema wyraźnie przesadziliśmy: z humanizacją kształcenia, z bogatą ofertą edukacyjną i z troską o nauczanie na przyzwoitym poziomie języka angielskiego. Po kolei.

W zakresie humanizacji kształcenia i zapewnienia przyjaznego studiowania poszliśmy zbyt daleko, jako że nasi studenci mają od pewnego czasu poważne kłopoty z dostaniem się na równoległe kierunki studiów, gdyż prawie wszyscy, którzy się o to ubiegają, mają średnią ocen zbliżoną do oceny bardzo dobrej. Czyli jak tu selekcjonować, jak różnicować, skoro wszyscy są wybitni, co oczywiście nie jest prawdą. Nie wiedzieć czemu rozpowszechnił się też zwyczaj stawiania z ćwiczeń i egzaminów piątek z wykrzyknikiem lub szóstek. Większość absolwentów otrzymuje dyplom z oceną bardzo dobrą. Na polecenie władz rektorskich ocenia się nawet seminaaria magisterskie. Staliśmy się zatem zbyt liberalni, przez co wyraźnie obniża się poziom kształcenia. Staje się też tak na skutek wprowadzenia już siedem lat temu ewaluacji wykładowców, którzy chcąc się przypodobać studentom, obniżają wymagania.

Także i w zakresie oferty edukacyjnej i dywersyfikacji kształcenia poszliśmy zbyt daleko. Nie ma sensu analizować tu programów studiów z rozbiciem na:

- 1) rodzaje studiów: stacjonarne i niestacjonarne;
- 2) stopnie studiów: pięcioletnie, na które w tym roku akademickim nie było już naboru, trzyletnie licencjackie i dwuletnie uzupełniające;
- 3) specjalności – na pierwszym stopniu: pedagogika wczesnoszkolna i wczesne nauczanie języka angielskiego, pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika przedszkolna, ogólnopedagogiczna i edukacja plastyczna, ogólnopedagogiczna i pedagogika przedszkolna, ogólnopedagogiczna i edukacja integracyjna z terapią pedagogiczną; na drugim stopniu: ogólnopedagogiczna, pedagogika przedszkolna i pedagogika wczesnoszkolna;
- 4) specjalizacje;
- 5) poszczególne lata studiów.

Nie miałyby to najmniejszego sensu, jako że *Informator Wydziału Pedagogicznego UW* jest ogólnie dostępny w Internecie. Ograniczę się tedy do kilku uwag. Oferta edukacyjna dobrze świadczy o danym wydziale czy instytucie pedagogiki, ale jest też bardzo kosztowna. W naszej ofercie znalazły tak egzotyczne przedmioty, jak na przykład: Trening umiejętności wychowawczych, Edukacja niestacjonarna – media w edukacji, Wprowadzenie do angielskiej literatury dziecięcej, Podstawy fotografii, Fotografia w mediach, Fotografia w praktyce pedagogicznej, Nauka gry na gitarze, Muzyka i ruch,

Piosenka we wczesnym nauczaniu języka angielskiego, Odkrywanie świata – warsztaty muzycznej i plastycznej wrażliwości dziecka, Człowiek w kulturze współczesnej, media w popularyzacji nauk, a nawet (*sic!*) Podstawy protokołu dyplomatycznego. Wszystko to jest zapewne ciekawe i potrzebne, ale trzeba „mierzyć siły na zamiary”. A siły, tzn. możliwości finansowe, są relatywnie coraz mniejsze, dlatego z większości tego typu przedmiotów Wydział będzie musiał od nowego roku akademickiego zrezygnować, i to tym bardziej, że są one prowadzone przez osoby „z zewnątrz”, zatrudnione na stałe w jakiś dziwnych miejscach albo nigdzie niezatrudnione. A poza tym dlaczego studia niestacjonarne mają finansować jakieś ekskluzywne zajęcia prowadzone na studiach stacjonarnych?

Z troską o nauczanie na przyzwoitym poziomie języka angielskiego to też już przesada. Oto cztery lata temu utworzona została na Wydziale specjalność *pedagogika wczesnoszkolna i wczesne nauczanie języka angielskiego*. Założenia wydawały się ze wszech miar słuszne i zostały po wielokroć potwierdzone, bo czyż kolejni ministrowie edukacji narodowej nie snuli od lat projektów wprowadzenia i upowszechnienia nauczania tego języka na poziomie edukacji wczesnoszkolnej? Entuzjazm przesłonięty jednak został prozą życia. I tak, nie pomyślano o prozaicznych – zdawać by się mogło rzeczach, skąd wziąć odpowiednią kadre – my takiej nie mamy, a niepracujący u nas na etacie angliści „z zewnątrz” każą sobie słono płacić, co prowadzi do rozgoryczenia naszych pracowników; dlaczego nie zwrócono się do władz uniwersyteckich o dofinansowywanie studiów o bardzo skądinąd dużej atrakcyjności; dlaczego nie przeprowadzono żadnych rozmów mających na celu współpracę z władzami Wydziału Lingwistyki Stosowanej. I znowu, biję się w piersi, bo to przede wszystkim moje niedopatrzania.

Jaki stąd wniosek: warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym odrestaurowania czy rewitalizacji Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego jest zachowanie odpowiedniej jakości kształcenia, znaczne zredukowanie treści programowych studiów i pozyskanie do pracy osób biegle władających (pedagogicznym) językiem angielskim.

A jaki jest wniosek końcowy? No cóż, w najbliższym czasie Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego „okrętem flagowym” – by użyć nośnego dzisiaj, ministerialnego określenia – polskiego szkolnictwa wyższego raczej nie zostanie, co przychodzi mi stwierdzić z głębokim smutkiem i ubolewaniem.

Rozmyta przestrzeń pedagogiki

Pytanie o kondycję (istotę) pedagogiki wydaje się zasadne z kilku powodów. Są nimi: powszechne rozważania o znaczeniu edukacji i wychowania w życiu człowieka, ale także i gospodarki, masowe zainteresowanie studiami pedagogicznymi, niebywały rozwój różnych nurtów, kierunków czy specjalności pedagogiki.

Czy to rozrastanie się pedagogiki jest wyrazem jej rozwoju wynikającego z dynamicznych zmian (w) współczesności, czy też wynika z małej efektywności dotychczasowych koncepcji pedagogicznych i stąd konieczność poszukiwania nowych? Odwołując się do języka matematyki, można by zapytać, czy pedagogika jest zbiorem otwartym, który zachowuje jednak swoją tożsamość, czy też jest zbiorem rozmytym, przestrzenią rozmytą prowadzącą do utraty właśnie poprzez to rozmycie swojej tożsamości.

Spójrzmy najpierw, jak definiowana jest pedagogika. Twierdzi się, że jest nauką o wychowaniu, ale wpisuje się w jej obszar (przestrzeń) kształcenie i edukację, traktując je jako terminy bliskoznaczne¹.

W rzeczywistości pojęcia te nie są jednak tak bardzo bliskoznaczne. W wychowaniu akcent położony jest na „nabywanie trwałych orientacji wartościujących”, a w kształceniu podkreślona jest „jedność i nierozzerwalność”, „równoczesność i niezbędność intencjonalnego rozwijania wiedzy i rozumności” oraz zdolność „do przeżywania wyższych emocji moralnych i estetycznych”². W zakres edukacji z kolei włączone są nie tylko wszystkie wymienione wyżej procesy i działania, ale też wszelkie „zorganizowane czynności nauczania, uczenia się i wychowywania na wszystkich szczeblach: od państwa do organicznych instytucji prowadzących te działania”³. Można więc mówić o potrójnej strukturze rdzenia (podstawy) pedagogiki. Składają się na ten rdzeń: wychowanie, kształcenie i edukacja, funkcjonujące (jakby) oddzielnie, choć wzajemne relacje pomiędzy elementami tego rdzenia nie tylko są możliwe, ale rzeczywiście zachodzą. Relacji pomiędzy elementami rdzenia pedagogiki, łącznie z oddzielnym potraktowaniem wychowania (w), kształcenia (k) i edukacji (e), jest 15. Rdzeń pedagogiki ma więc złożoną strukturę.

Struktura relacji pomiędzy elementami rdzenia pedagogiki przedstawia się następująco (w strukturze tej podkreślono też kolejność relacji):

1. wychowanie (w)
2. kształcenie (k)
3. edukacja (e)
4. $w \rightarrow k \rightarrow e$
5. $k \rightarrow e \rightarrow w$
6. $e \rightarrow w \rightarrow k$
7. $w \rightarrow e \rightarrow k$
8. $k \rightarrow w \rightarrow e$

¹ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.

² Tamże, s. 11.

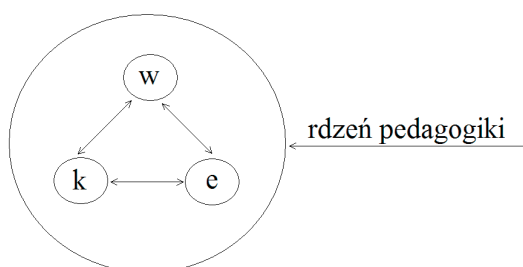
³ Tamże, s. 11–12.

9. $e \rightarrow k \rightarrow w$
10. $w \rightarrow k$
11. $w \rightarrow e$
12. $k \rightarrow e$
13. $k \rightarrow w$
14. $e \rightarrow w$
15. $e \rightarrow k$

Jawi się pytanie, czy w refleksji i badaniach pedagogicznych, a także w kształceniu pedagogicznym (na kierunku pedagogika) podkreśla się i buduje teorie uwzględniające relacje pomiędzy elementami rdzenia pedagogiki?

Przyjrzyjmy się najpierw bliżej samemu rdzeniowi pedagogiki.

Graficzne ujęcie relacji pomiędzy poszczególnymi elementami rdzenia przedstawia się następująco:



W tym przypadku rdzeń pedagogiki przedstawia się nam jako zbiór zwarty. Każdy z jego elementów należy do pedagogiki i stanowi o jego (rdzenia) i jej (pedagogiki) uniwersum⁴. Jawi się jednak pytanie, czy w owym rdzeniu pedagogiki mamy do czynienia (występują) z wyrażeniami ostrymi, na podstawie których mogliśmy orzec, że należą do zakresu pedagogiki i czy w pedagogice wyrażenia te są dominujące⁵, czy też nieostre, powodujące rozmycie samego rdzenia pedagogiki?

Odpowiedzi na te dwa pytania pozwalają nam na określenie istoty pedagogiki i to niezależnie od różnych, historycznie zdeterminowanych kontekstów.

Bogusław Śliwerski w swoich rozważaniach o wychowaniu, jako jednym z elementów rdzenia pedagogiki, przywołuje około 20 definicji wychowania. Prawie każda z tych definicji wskazuje na odmienne obszary będące przedmiotem wychowania. Odnoszą się one do jednostkowych lub wzajemnych relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, do procesów zachodzących w środowisku życia człowieka bądź do jego osobowości w ogóle⁶.

Czesław Kupisiewicz, pisząc o kształceniu, używa takich określeń, jak: „proces nauczania”, „proces uczenia się”, „proces opanowywania przez uczniów określonych wiadomości i umiejętności, ale może też wpływać w sposób istotny na ich wszechstronny

⁴ Zob. A. Łachwa, *Rozmyty świat zbiorów, liczb, relacji, faktów, reguł i decyzji*, Warszawa 2001, s. 15–17; *Leksykon matematyczny*, Warszawa 1993, s. 185–192 i 258–262.

⁵ Zob. A. Łachwa, *Rozmyty świat...*, s. 161–167.

⁶ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenie – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, Gdańsk 2007, s. 25–76.

rozwój”⁷. W zakres pojęcia kształcenia wpisywane są więc różne obszary, powodując, że samo pojęcie staje się nieostre, rozmyte; ale także i sam efekt kształcenia obarczony jest wyrażeniem sformułowanym w trybie nieostrym – „może wpływać”, a nie „wpływa”.

Analizując pojęcia wychowania i kształcenia, można stwierdzić, że „osiągają one w końcu próg, poza którym precyzja i istotność stają się cechami wzajemnie prawie się wykluczającymi”⁸.

Czy ta wykluczająca się wzajemnie precyzja i istotność pedagogiki jest uświadamiana przez pedagogów (teoretyków pedagogiki) i w jakim kierunku zmierza ich refleksja w przeciwdziałaniu zjawisku wykluczania się precyzji i istotności pedagogiki?

Czy określony przez Śliwerskiego „powrót pedagogiki fali reform” jest wyrazem jej siły czy słabości⁹? Czy pedagogika nie podąża dalej w kierunku swojego „rozmycia”?

Spójrzmy na „bogactwo” pedagogiki. Nawroczyński wyróżnia 9 prądów pedagogicznych, Kwieciński i Śliwerski wyróżniają 19 kierunków pedagogiki, Chmaj – 18, Sośnicki – 12, Wołoszyn – 18. W pedagogice włoskiej wyróżnia się 15 „podstawowych kierunków myślenia pedagogicznego”. Berner wskazuje na 7 prądów pedagogicznych, a Krüger na 13 koncepcji i stanowisk w naukach o wychowaniu¹⁰.

Stwierdzić należy, że są to tylko najbardziej charakterystyczne dla współczesności kierunki, nurty, koncepcje czy prądy pedagogiczne. Zwróćmy także uwagę na wyrażenia pojawiające się przed słowem pedagogika. Są to: nurty, prądy, kierunki, koncepcje czy stanowiska. Każde z tych wyrażen wskazuje na odmienne przesłanie (dla) pedagogiki.

Z niebezpieczeństwa rozmycia przestrzeni pedagogiki zdaje sobie sprawę Śliwerski, który stwierdza, że „Współczesnej pedagogice powinno zależeć na tym, żeby szukać tego, co... łączy, co jest wspólne, co prowadzi do bliższego poznania prawdy o kształceniu i wychowaniu drugiego człowieka”.

Analiza poszczególnych nurtów czy kierunków pedagogiki nie pozwala jednak na precyzyjne oddzielenie tego, co ma należeć i (lub) należy do pedagogiki od tego, co do niej nie należy. Jawi się pytanie, co i w jakim zakresie należy do pedagogiki, np. w pedagogice pozytywistycznej czy pedagogice kultury? Czy należy pierwszy człon „pedagogika” i on określa istotę pedagogiki pozytywistycznej czy pedagogiki kultury, a jeżeli tak, to w jakim zakresie, czy pozytywizm i kultura, i też powstaje pytanie, w jakim zakresie? Czy pełne nazwy tych nurtów: pedagogika pozytywistyczna i pedagogika kultury nabierają swoistego, odmiennego znaczenia, w którym wyrażenie pedagogika jest „nieostro” związane z rdzeniem pedagogiki? Czy też mamy do czynienia w obu nurtach z wyraźnym odniesieniem „pozytywizmu” czy „kultury” do rdzenia pedagogiki, czyli wychowania, kształcenia i edukacji?

Udzielenie odpowiedzi na te pytania jest konieczne ze względu na uporządkowanie przestrzeni pedagogiki (także w odniesieniu do poszczególnych jej nurtów czy kierunków) oraz ze względu na stopień dokładności opisu funkcji pedagogiki.

Rdzeń pedagogiki (wychowanie, kształcenie i edukacja) podkreśla to, co wspólne dla pedagogiki, natomiast nurty czy kierunki – to, co różnicujące. Rdzeń zwraca uwagę na zawartość pedagogiki (choć także dyskusyjną, jak to wyżej przedstawiono), natomiast

⁷ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 29–31.

⁸ A. Biłozor, „Zastosowanie logiki rozmytej do identyfikacji lokalizacji strefy przejściowej miasta i wsi”, Olsztyn 2004, s. 41 (rozprawa doktorska).

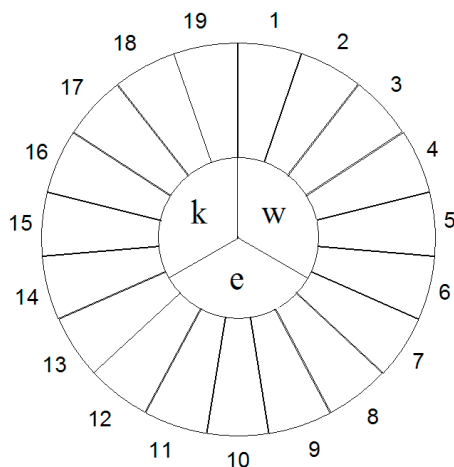
⁹ B. Śliwerski, *Wychowanie...*, s. 184–195.

¹⁰ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika...*, s. 184–195.

nurty i kierunki na jej rozmycie. Można by zadać pytanie, „ile” pedagogiki jest w pedagogice pozytywistycznej albo „ile” pozytywizmu jest w pedagogice pozytywistycznej?

Graficznie relacje pomiędzy rdzeniem pedagogiki a jej nurtami i kierunkami przedstawiają się następująco¹¹:

1. pedagogika pozytywistyczna
2. pedagogika kultury
3. pedagogika personalistyczna
4. pedagogika egzystencjalna
5. pedagogika religii
6. pedagogika Nowego Wychowania
7. pedagogika waldorfska
8. pedagogika pragmatyzmu
9. pedagogika Marii Montessorii
10. pedagogika Petera Petersena
11. pedagogika Celestyna Freineta
12. pedagogika krytyczna
13. pedagogika antyautorytarna
14. pedagogika emancypacyjna
15. pedagogika międzykulturowa
16. pedagogika ekologiczna
17. pedagogika negatywna
18. pedagogika postmodernizmu
19. pedagogika Janusza Korczaka



Analiza wykresu prowadzi także do pytania, czy pedagogika obecna w wyróżnionych nurtach i kierunkach pedagogiki jest taka sama, a więc odwołuje się do całego uniwersum rdzenia pedagogiki, czy też ma miejsce tylko wybór określonych obszarów z owego uniwersum rdzenia pedagogiki? Jeżeli tak, to czym różnią się owe wyróżnione obszary uniwersum rdzenia pedagogiki w poszczególnych jej nurtach czy kierunkach?

Ogólnie można stwierdzić, że w różnych kierunkach i nurtach pedagogiki nie tyle odwołuje się do uniwersum rdzenia pedagogiki, co raczej zwraca się uwagę na „definicję kierunku pedagogicznego, który ogranicza się tylko do jednej dziedziny, np. wychowania, określając w ten sposób właściwy dla tej dziedziny lub nawet dla jej pewnego aspektu czy składnika przedmiot, treści i metody pedagogiczne”¹². Tak więc w pedagogice w ramach jej różnych nurtów i kierunków mamy do czynienia z jej rozmyciem. Odchodzi się od jej istoty, a poszukuje się kolejnych jej sensów odnoszonych do poszczególnych elementów rdzenia pedagogiki. Rdzeń pedagogiki ulega w tym przypadku rozmyciu poprzez odnoszenie jej istoty (istotności) do kontekstu (np. pozytywizm, kultura) poza pedagogiką.

To rozmycie pedagogiki znajduje swój wyraz w kompetencjach pedagogów, nauczycieli akademickich, a także w kierunkach i specjalnościach studiów pedagogicznych.

Pedagogika, jako kierunek studiów, realizowana jest w 119 uczelniach wyższych, tj. w około 27% uczelni wyższych w Polsce. Studia pedagogiczne są prowadzone w 17 uniwersytetach, 27 pozostałych uczelniach publicznych i 75 uczelniach niepublicznych. W dwóch uniwersytetach (UAM i UMCS) i trzech innych uczelniach publicznych

¹¹ Tamże, s. 184–464.

¹² Zob. Sośnicki, za: Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, *Pedagogika...*, s. 189.

i jednej uczelni niepublicznej (Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiki w Mysłowicach) prowadzona jest pedagogika specjalna.

Ogółem, według danych GUS, w roku 2006 pedagogikę studiowało 236 888 studentów i stanowili oni około 13% wszystkich studiujących w Polsce.

Uczelnie publiczne gromadziły 142 085 (ok. 67% studentów pedagogiki), a uczelnie niepubliczne 94 803 studentów (ok. 33%). Na studiach stacjonarnych studiowało 90 771 studentów (ok. 38%), a na studiach niestacjonarnych 146 117 studentów (ok. 62%). Proporcje pomiędzy studentami studiów stacjonarnych i studiów niestacjonarnych na uczelniach publicznych wyniosły 56 : 44, a na uczelniach niepublicznych 12 : 88. Kobiety stanowiły około 70% ogółu studiujących pedagogikę.

Studia pedagogiczne są więc studiami masowymi, z wyraźnym nachyleniem szczególnie na uczelniach niepublicznych na studia niestacjonarne. Są to także studia, którymi większe zainteresowanie wykazują kobiety niż mężczyźni.

Dotychczasowe rozważania dotyczące rozmycia pedagogiki, jak i masowego zainteresowania studiami pedagogicznymi wskazują na konieczność sformułowania pytania o jakość tych studiów. Zwróćmy najpierw uwagę na stan kadry wykładającej na uczelniach wyższych pedagogikę, a przede wszystkim na samodzielnych pracowników nauki.

Według danych z „Informatora Nauki Polskiej” z 2008 roku, swoją „przynależność” do pedagogiki deklarowało 236 profesorów i 382 doktorów habilitowanych (dokładna analiza wskazuje na uchybienia w tym zakresie, wykazano m.in. osoby nieżyjące). Ogółem zatem na uczelniach wyższych zatrudnionych jest około 610–620 samodzielnych pracowników nauki – pedagogiki. Na jednego profesora przypadało około 1 tys. studentów, a na jednego samodzielnego pracownika nauki (łącznie z doktorami habilitowanymi) 386 studentów. Dzieląc tych 386 studentów na 5 lat studiów można stwierdzić, że na jednego „samodzielnego” pracownika nauki w każdym roku ogółem w Polsce przypadało około 77 studentów, co w konsekwencji sprowadza się do około 150 seminarzystów (łącznie na dwóch ostatnich latach studiów) na jednej uczelni.

Praktyka wskazuje (analizy PKA i UKA), że samodzielni pracownicy nauki w większości ograniczają swoją aktywność dydaktyczną do prowadzenia seminariów przede wszystkim magisterskich. W mniejszym stopniu prowadzą wykłady z pedagogiki, teorii wychowania i dydaktyki.

Profesorowie w ramach kierunku pedagogika wskazywali także na swoją identyfikację z około 256 specjalnościami, takimi jak: pedagogika społeczna (28 wskazań), pedagogika ogólna (21), dydaktyka (19), dydaktyka ogólna (15), pedeutologia (15), historia wychowania (15), pedagogika porównawcza i pedagogika zagraniczna (16), andragogika kultury fizycznej i turystyka (11). Wśród wymienionych specjalności zwraca uwagę „duchowość Wschodu”, „ascetyka”, „globalistyka”, „myśl pedagogiczna”, „pedagogika rolnicza”, „pedagogika sportu”, „pedagogika wojskowa” czy „samokształcenie”.

Doktorzy habilitowani wskazywali na swoje identyfikacje z około 313 specjalnościami, w tym na pedagogikę społeczną (49 wskazań), dydaktykę (42), pedagogikę specjalną (39), teorię wychowania (37) i pedagogikę ogólną (37).

Wymieniono także i takie specjalności, jak: audiofonologia, ewaluacja projektów i programów, gender, Internet, konfliktologia, pedagogika tańca, pedagogika turystyki czy twórcze pisanie. Analiza specjalności, z którymi identyfikują się samodzielni pracownicy pedagogiki, wskazuje na znaczne ich rozproszenie i nieostrość. Wskazywano bowiem na dydaktykę i dydaktykę ogólną, technologie dydaktyczne i technologie kształcenia, programowanie na komputerach i technologie informacyjne czy technologie informacyj-

ne w edukacji. Można więc sformułować tezę, że rozmycie pedagogiki jako dyscypliny znajduje w konsekwencji swój wyraz także w identyfikowanych przez samodzielnych pracowników własnych kompetencjach wyrażających się we wskazanych przez nich specjalnościach.

Takie postrzeganie własnych specyficznych kompetencji wśród samodzielnych pracowników nauki w ramach pedagogiki znalazło wyraz m.in. w powoływanych przez wyższe uczelnie specjalnościach. Uniwersytety kształcą na kierunku pedagogika w ramach 98 różnych specjalności, inne uczelnie publiczne w 73 specjalnościach, a uczelnie niepubliczne nie podają wykazu swoich specjalności (w ramach materiałów promocyjnych). Na duże rozproszenie specjalności realizowanych na kierunku pedagogika wskazuje fakt, że na uniwersytetach resocjalizacja powtarza się 4 razy, praca socjalna 4 razy, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza 3 razy, pedagogika wczesnoszkolna 3 razy. Na innych uczelniach publicznych najczęściej realizowane są specjalności: praca socjalna – 5 razy, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza – 5 razy i pedagogika resocjalizacyjna – 4 razy. Wiele ze specjalności ze względu na znaczne rozproszenie i nieostrość kompetencji określonych przez samodzielnych pracowników nauki realizowana jest wyłącznie w jednej lub dwóch uczelniach. Często występują połączenia różnych obszarów pedagogiki.

Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna na Uniwersytecie Śląskim występuje w połączeniu z wychowaniem przedszkolnym, edukacją informatyczną i oligofrenopedagogiką. Na UAM edukacja elementarna występuje w połączeniu z językiem angielskim, językiem niemieckim i terapią pedagogiczną. Występują też w ramach omawianych specjalności różnorodne nazwy tych samych obszarów. Spotykamy się, i to dość powszechnie, z określeniami początkowych okresów edukacji, takimi jak pedagogika przedszkolna, wychowanie przedszkolne, pedagogika wczesnoszkolna, edukacja elementarna, kształcenie zintegrowane, traktując raz okres przedszkolny i wczesnoszkolny wspólnie, innym razem oddzielnie.

Wyraźnie więc widać, że w ramach specjalności na kierunku pedagogika mamy do czynienia z konsekwencją nieostrości i małej precyzji pojęć pedagogicznych, utrudniających wyraźnie zdefiniowanie istoty pedagogiki. Różnorodność specjalności pedagogiki jest także wyrazem jej przestrzennego rozmycia. Znajduje to swój wyraz w planach studiów pedagogicznych. Porównując studia na kierunku pedagogika, specjalność: edukacja elementarna i język angielski z filologią angielską specjalizacja nauczycielska ze studiami w ramach Kolegium Języków Obcych – sekcja angielska studiów na UAM w Poznaniu, nasuwają się następujące wnioski.

Na filologii angielskiej specjalność nauczycielska i w KJO sekcja angielska przedmiot pedagogika realizowany jest odpowiednio w wymiarze 60 godzin filologia angielska, 90 KJO, a na pedagogice (WSE): specjalność edukacja elementarna i język angielski w wymiarze (tylko) 45 godzin. Wprawdzie na omawianej specjalności edukacji elementarnej i języku angielskim mamy także teorię środowisk wychowawczych (15 godzin), ale w ramach sekcji angielskiej KJO nową też teorię uczenia się i nauczania (30 godzin).

Pojawia się więc pytanie: czym wyróżnia się kierunek pedagogika, specjalność: edukacja elementarna i język angielski od studiów (nauczycielskich) w KJO sekcja angielska i filologii angielskiej, specjalność nauczycielska, biorąc pod uwagę fakt, że w KJO i w ramach filologii angielskiej rozbudowane są przedmioty związane ze specyfiką metodyki kierunku studiów. Można by sformułować pytanie, co powoduje, że edukacja elementarna, a przede wszystkim jej drugi człon: „i język angielski” zaliczona

jest do kierunku studiów pedagogika, podczas gdy filologia angielska specjalność nauczycielska i „sekcja angielska” w KJO zaliczone są nie do pedagogiki, ale do filologii angielskiej. Wynika to m.in. z faktu, że pedagogika jako kierunek studiów bez swojego drugiego członu specjalności nie zdefiniowała wyraźnie swojej specyfiki, mimo że wyraźnie określone są standardy kształcenia. Podstawowe bowiem pytanie brzmi: jaka to ma być pedagogika? Analiza nurtów czy kierunków pedagogiki wskazuje, że nie zawsze w analizie tej odwołuje się do rdzenia pedagogiki, czyli wychowania, kształcenia i edukacji jednocześnie. Pedagogika staje się w ten sposób przestrzenią rozmytą, w której – jak stwierdzono wyżej – precyzja i istotna wzajemność najczęściej wykluczają się. Analizując poszczególne nurty czy kierunki pedagogiki, a także poszczególne specjalności pedagogiki, nie potrafimy precyzyjnie oddzielić tego, co ma należeć do pedagogiki, od tego, co nie ma do niej należeć. W przypadku nurtów czy kierunków pedagogiki potrzeba wyraźnego określenia odnośnika (pozytywizm, kultura itp.) jest konieczna także ze względu na uniknięcie przypadku ich wieloznaczności. Łachwa stwierdza: „Jeżeli obszar rozważań nie jest uporządkowany i w dodatku jest dość duży, to omawiana reprezentacja wyrażenia rozmytego może być w praktyce trudna do zbudowania” (Łachwa, 2001, s. 163). Z taką sytuacją mamy do czynienia w pedagogice i stąd trudność w określeniu jej skuteczności, na przykład w pedagogice pozytywistycznej czy pedagogice kultury pedagogika tylko w pewnym stopniu bowiem jest związana z pozytywizmem czy kulturą, tak jak pozytywizm czy kultura tylko w pewnym stopniu związane są z pedagogiką.

Pedagogika funkcjonuje więc na rozmytej przestrzeni. Żyje w swoistej diasporze, w której dominujące jest słowo (rozważania). W mniejszym zaś stopniu identyfikowana jest z instytucją, której istotą jest działanie i jest to swoistym paradoksem pedagogiki.

Wilfried Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

Jak zauważa tłumacz omawianej pracy: „Prezentowane w niniejszym tomie teksty [...] nie należą do łatwych. Skoro sama fenomenologia jest bardzo złożoną dziedziną filozofii, jeszcze bardziej skomplikowane wydaje się zagadnienie dotyczące możliwości i zakresu stosowania myślenia fenomenologicznego na płaszczyźnie pedagogiki” [s. 9]. Powyższe konstatacje tłumacza są swoistym wprowadzeniem czytelnika w omawiany tom. Już na pierwszy rzut oka zapowiadają, iż jest to praca skierowana do wąskiego grona odbiorców. Po pierwsze, powinien być to odbiorca, któremu nieobca jest problematyka filozoficzna. Ponadto owa problematyka jest zawężona do jednego z nurtów, który współcześnie jest postrzegany ambiwalentnie, tj. do fenomenologii. Owa niejednorodność oceny wypływa z przyjmowanych odmiennych założeń zarówno ontycznych, jak i epistemologicznych jej oponentów. Zresztą sama fenomenologia jako kierunek filozoficzny nie jest jednorodna już u samych swych źródeł. Mówi się bowiem o tym, iż myśl jej twórcy, E. Husserla, mocno ewoluowała: od sprowadzania filozofii do zagadnień matematycznych i psychologicznych do rozumienia nauki pierwszej jako emanacji świata naturalnego, który w podmiocie odnajduje swą tożsamość w funkcji świata przeżywanego. Po wtóre, istnieje problem z ostateczną interpretacją myśli samego Husserla, gdyż do tej pory nie została opracowana jego – jakże bogata – spuścizna naukowa. Dynamiczny rozwój fenomenologii – jeszcze za życia samego jej twórcy – przybrał różne postacie i formy. Inną drogę obrała fenomenologia rozwijana na kontynencie amerykańskim, inną zaś na europejskim. Również w samej Europie, w poszczególnych krajach w różny sposób inspirowała jej kontynuatorów. Nie miejsce tu, aby szczegółowo rozwijać te kwestie – można je znaleźć niemal w każdym poważnym opracowaniu dotyczącym filozofii współczesnej. Wprowadzenie pokazujące ową różnorodność rozwoju wydaje się jednak niezbędne dla zrozumienia bogactwa tematów, sensów i znaczeń omawianych w recenzowanym tomie.

Należy zaznaczyć, iż są to teksty wybitnego pedagoga niemieckiego W. Lippitza. Zostały one przez redaktora tomu tak uporządkowane, aby w sposób reprezentatywny ukazały czytelnikowi bogactwo możliwości aplikacyjnych modelu fenomenologicznego w pedagogice. Najpierw mamy więc krótkie wprowadzenie w historię owych aplikacji w niemieckiej pedagogice (w tekście używany jest niemieckojęzyczny zwrot „nauki o wychowaniu”). Początkowo można było wyczuć pewną „niechęć” pedagogiki do fenomenologii. Sama bowiem fenomenologia jawiła się jako wysoce abstrakcyjny system analizy zagadnień o charakterze transcendentnym. Wzrost znaczenia fenomenologii dla pedagogiki niemieckiej daje się zauważyć dopiero po drugiej wojnie światowej, kiedy skompromitowana ideologia narodowo-socjalistyczna znalazła swych oponentów w kierunkach o charakterze podmiotowym i dialogicznym. Innym motywem gwałtownego wzrostu znaczenia fenomenologii jest rekonstrukcja i rehabilitacja codziennego doświadczenia jako zasady organizującej nie tylko filozoficzną refleksję. Istotną rolę odegrały w tym względzie dwie późne prace Husserla, będące zapisem jego praskich i wiedeńskich wykładów, tj. *Kryzys europejskiego człowieczeństwa* i *Kryzys nauk*

europeskich. Pedagogika niemiecka chętnie podjęła ów wątek, zdruzgotana porażkami różnorodnych ideologizowanych koncepcji. Powrót do tego, co jest nam pierwotnie dane, jawił się jako realizacja nie tylko hasła programowego filozofii Husserla, ale jako szansa przezwyciężenia impasu we własnej autorefleksji i to nie tylko tej teoretycznej, ale również praktycznej. Lippitz wyróżnia więc następujące okresy recepcji fenomenologii w niemieckiej nauce o wychowaniu (s. 24): okres przed pierwszą wojną światową i okres międzywojenny; antropologiczny przełom w pedagogice w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych dwudziestego wieku; zwrot w kierunku nauk społecznych od lat siedemdziesiątych, faza krytycznego rozumu określonych badań w obrębie nauki o wychowaniu i teoretycznych dyskusji w latach dziewięćdziesiątych. Po analizie zawartości tomu okazuje się, iż to, co niemiecka nauka o wychowaniu przejęła od fenomenologii to przede wszystkim koncepcja świata życia codziennego. Ów model ma co najmniej dwa zasadnicze wymiary czy możliwości interpretacyjne siebie samego. Po pierwsze, może być rozumiany jako społeczno-kulturowy i historycznie uwarunkowany kontekst budowania tożsamości jednostki. Po drugie, jawi się jako ontologiczna zasada, specyficzne środowisko ludzkiej świadomości, które jest rozjaśniane poprzez istotnościowe analizy fenomenologiczne. Na bazie założeń fenomenologii pojawiają się dwie drogi – możliwości aplikacji jej założeń w pedagogice. Na poziomie ontologicznym – dzięki fenomenologii historyczne doświadczenie jednostki nabiera znaczenia konstytutywnego dla kształtowania się tożsamości owej jednostki. Drugi zaś obszar – rozumiany w duchu idealizmu – ukazuje wspólne struktury świadomościowe jednostek. Na poziomie epistemologicznym pojawiają się, np. w polskiej pedagogice do dziś słabo dowartościowane i wykorzystywane, możliwości badania zjawisk pedagogicznych w ujęciu jakościowym i istotnościowym. Ujęcie jakościowe stawia podmiot jako tego, który poprzez swój świat przeżywany wyraża świat społeczno-kulturowy, który go otacza, w drugim zaś ujęciu pojawia się możliwość – po założeniu takiej możliwości – odszukiwania istotnościowych struktur doświadczeń i przeżyć jednostki w kontekście pedagogicznym.

Owe możliwości percepcji powyższych założeń prezentuje druga część opracowania. Mamy więc reprezentację rozlicznych prób badawczych odwołujących się w budowaniu swych założeń warsztatowych do paradygmatu fenomenologicznego. I choć tego typu badania nie są całkowicie obce rodzimej literaturze metodologicznej, to jednak z pewnością mogą ją ubogacić i roztoczyć przed badaczami nowe obszary eksploracyjne. Podajmy więc kilka przykładowych kwestii omawianych w pracy: autobiograficzne tworzenie sensu Ja; problem autentyczności w autobiografiach, refleksja nad relacjami pedagogiki i etyki, wychowanie z perspektywy autobiograficznej, dziecko i dzieciństwo w pedagogiczno-antropologicznej refleksji badawczej, przeżywanie czasu przez dzieci, fenomenologiczna metoda deskrypcji przykładowej, przestrzenie przeżywane i przeżyte przez dzieci, biograficzna rekonstrukcja socjalizacji w okresie wczesnego dzieciństwa.

By jednak dopełnić obowiązku rzetelnego recenzenta, chciałbym w tym miejscu napisać kilka słów, które z pewnością można wziąć pod uwagę na przykład przy kontynuacji wydawniczej tego tomu. Pierwsza uwaga odnosi się do problemu, z którym stykają się zapewne wszyscy wydawcy, redaktorzy i tłumacze dzieł obcojęzycznych, pisanych językiem o wysokim stopniu złożoności i specyfiki językowej. Filozofia jest dziedziną wiedzy podatną na nowatorskie słowotwórstwo, znaczenia, sensory i symbolikę. Niezwykle karkołomną sztuką jest oddać nie tylko sens, ale i całą zawartość znaczeniową tłumaczonych związków wyrazowych. Tekst momentami może być trudny do przyswojenia, nawet dla osób zaznajomionych z terminologią specyficzną fenomenologiczną.

Być może właśnie ze względu na tę złożoność tekstu dobrze by było zaopatrzyć tom w indeks rzeczowy i osobowy. Z pewnością ułatwiłoby to czytelnikowi kontakt z tym dość trudnym tekstem i poszerzyłoby jeszcze bardziej krąg potencjalnych odbiorców. Dobrze, że Oficyna Wydawnicza „Impuls” zaproponowała pracę, która wydaje się być odpowiedzią na sytuację polskiej pedagogiki, w której – jak pisze Bogusław Śliwerski – można wyróżnić dwa nurty:

pierwszy, charakteryzujący się „epistemologiczną pewnością”, dążeniem do zamykania się tożsamości pedagogiki w granicach dotychczas obowiązującej pedagogiki monistycznej, odrzucającej i wykluczającej wszelkie alternatywne wobec pedagogiki pozytywistycznej, instrumentalnej kierunki i prądy pedagogiczne; drugi, cechujący się „epistemologiczną niepewnością”, a oparty na tworzeniu pedagogiki otwartej, pedagogiki bez granic, bez kompleksów, świadomej swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania, a co najważniejsze wielokierunkowej czy wieloparadygmatycznej (B. Śliwerski, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 8).

Konkludując, należy stwierdzić, iż choć ze względu na specyfikę pracy krąg odbiorców wydaje się zawężony do specjalistów z zakresu pedagogiki z dobrym przygotowaniem filozoficznym, to jednak zapotrzebowanie na polskim rynku na tego typu pedagogiczne „białe kruki” jest olbrzymie. Polecam więc recenzowaną pracę wszystkim zawodowym badaczom, a także „ambitniejszym studentom”, którzy na poziomie nauk społecznych, przede wszystkim pedagogiki, opowiadają się za otwartym modelem rozumienia pedagogiki.

ANDRZEJ RYK

Wiesława Walc, *Przemoc w relacjach międzyludzkich – opinie młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, 182 s.

We współczesnym świecie, w życiu codziennym przemoc stała się tak wszechobecna, że jest niemal trwałym elementem naszej rzeczywistości. Prawie codziennie dowiadujemy się z mediów o okrucieństwie rodziców wobec własnych dzieci i dzieci wobec innych dzieci, o postępującej znieczulicy społecznej. Także w naszym bliskim otoczeniu – w domu, szkole, na ulicy – często obserwujemy przemoc bądź nawet jej doświadczamy. W obliczu takich wydarzeń rodzi się pytanie: Jak powstrzymać tę falę przemocy, która wciąż przybiera na sile? Należy oczywiście rozpoznać zjawisko i jego mechanizmy.

Problematyka przemocy interpersonalnej od wielu lat stała się przedmiotem zainteresowań różnych specjalistów i pomimo wielu badań, jest wciąż aktualna, dotyczy bowiem zjawiska społecznego o znacznej dynamice.

Książka Wiesławy Walc *Przemoc w relacjach międzyludzkich – opinie młodzieży* wpisuje się w dosyć bogaty już zbiór literatury z tego zakresu, jednak w części empirycznej przedstawia stosunkowo rzadko podejmowaną kwestię opinii i świadomości młodzieży na temat przemocy.

Praca składa się z sześciu rozdziałów, z których dwa pierwsze stanowią część teoretyczną. W pierwszym rozdziale Autorka analizuje pojęcie przemocy w całej swojej wieloznaczności i omawia jej rodzaje: przemoc fizyczną, psychiczną, seksualną, zaniedbywanie, zaniedbanie prenatalne, wykorzystywanie rytualne, nadużycie intelektualne i duchowe, przemoc gorącą i chłodną. Opisuje skutki, jakie wywołuje używanie przemocy wobec dzieci, zwracając uwagę na to, że doświadczanie przemocy rodzi wiele negatywnych następstw zarówno bezpośrednich, jak i odległych w czasie; mogą one dotyczyć sfery poznawczej, emocjonalnej, behawioralnej i somatycznej. Wśród nich można wymienić:

- poczucie winy;
- niską samoocenę;
- brak samokontroli;
- fobie;
- nadpobudliwość;
- agresję;
- skłonność do depresji;
- tendencje samobójcze;
- uzależnienia;
- zaburzenia nerwicowe,
- stosowanie przemocy wobec innych.

Drugi rozdział traktuje o uwarunkowaniach przemocy. Autorka dokonuje przeglądu koncepcji wyjaśniających stosowanie przemocy w różnych relacjach, jak również przedstawia psychologiczne teorie agresji, przemoc bowiem często utożsamiana bywa z agresją, traktowana zamiennie. Podkreśla też różnice pomiędzy przemocą a agresją ze względu na intencje sprawcy, zakładając, że celem agresji jest zaszkodzić ofierze, zaś zadaniem przemocy jest wywarcie pewnego wpływu.

Rozdział trzeci przedstawia założenia metodologiczne badań, zaś trzy kolejne rozdziały ukazują wyniki badań empirycznych, dotyczących opinii na temat przemocy w relacjach interpersonalnych. Szczególnie wartościowe z wychowawczego punktu widzenia jest tutaj rozumienie samego pojęcia przemocy przez badanych licealistów. Blisko połowa (bez względu na płeć) uznała za przemoc „świadome, zamierzone zachowanie jednej osoby wobec drugiej, wywołujące u niej ból, cierpienie fizyczne lub psychiczne”. To oznacza, że badani uczniowie rozumieją przemoc jako zachowania świadome i intencjonalne. Na konieczność podejmowania oddziaływań wychowawczych wskazują wypowiedzi badanych na temat przyczyn stosowania przemocy przez nich samych. Badani twierdzą, że stosują przemoc wobec innych w wyniku m.in. prowokacji, chęci „dania nauczki” lub „pokazania, kto tu rządzi”. Stąd zachodzi potrzeba uczenia młodych ludzi kontrolowania własnych emocji i zachowań, uczenia rozmowy i dyskusji, a przede wszystkim umiejętności rozwiązywania konfliktów bez użycia siły.

Zaprezentowane w pracy sposoby postrzegania przez badanych przyczyn i skutków przemocy ujawniają także obszar do działań edukacyjnych wobec uczniów. Zawarte w rozdziale piątym opinie młodzieży na temat dopuszczalności używania przemocy w relacjach międzyludzkich pokazują, że blisko 20% z nich wyraża pogląd, iż przemoc fizyczna rodzica wobec dziecka jest dopuszczalna. „Przemoc rodziców wobec dzieci najczęściej była określana jako skuteczny sposób podporządkowania ich, osiągnięcia ich posłuszeństwa” (s. 110). Zatem młodzież akceptuje karcenie cielesne jako metodę oddziaływań wychowawczych, co jest faktem, wobec którego osoby odpowiedzialne za wychowanie młodego pokolenia nie mogą przejść obojętnie.

Ostatni, szósty rozdział zawiera wnioski z badań oraz propozycje oddziaływań interwencyjno-profilaktycznych zaczerpnięte z literatury.

Książka skierowana jest do wychowawców – w szerokim tego słowa znaczeniu, a więc do nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych oraz studentów kierunków pedagogicznych. Będzie także wartościowa poznawczo dla wszystkich zajmujących się profilaktyką przemocy. Wyniki badań empirycznych dotyczą wielu aspektów przemocy, z których w tej recenzji przedstawiłam kilka wybranych. Tworzą one cenny, diagnostyczny materiał, który może stanowić punkt wyjścia do podejmowania szkolnych oddziaływań profilaktycznych skierowanych nie tylko do uczniów, ale również do rodziców. „Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły fakt, że właściwe relacje między rodzicami a dzieckiem są czynnikiem w znacznym stopniu gwarantującym nieprzejawianie przez nie zachowań krzywdzących wobec innych” (s. 179). Zapraszam do lektury.

JOLANTA MAĆKOWICZ

Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego, **red. Stefan M. Kwiatkowski, Zdzisław Sirojć,** **Komenda Główna OHP, Warszawa 2006, 419 s.**

W październiku 2005 roku odbyła się w Warszawie konferencja na temat „Edukacja dla rynku pracy”, pod auspicjami Komendy Głównej Ochotniczych Hufców Pracy, wiodącej instytucji w zakresie działań na rzecz młodzieży i rynku pracy.

Pokłosie tej konferencji stanowi książka pod redakcją Stefana M. Kwiatkowskiego i Zdzisława Sirojća *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, wydana przez KG OHP w 2006 roku. Problematyka zaprezentowana została w pięciu częściach, których główne tytuły określają treści poruszane w zawartych w nich artykułach.

Całość publikacji dopełnia wprowadzenie redaktorów tomu, wystąpienie Komendanta Głównego OHP oraz nestora polskiej pedagogiki pracy, prof. Tadeusza Nowackiego, którego to wystąpienia (w moim odczuciu) nie można pominąć milczeniem. Profesor Nowacki bowiem przypomniał rolę pracy dla życia jednostki i społeczeństwa oraz jej obecne zdewaluowanie; pisze: „nasze środki masowego przekazu, ukazujące sukcesy graczy giełdowych, sportowców, laureatów rozmaitych konkursów, zachwalające te konkursy i wygrane na nich wysokie premie pieniężne i samochody – bardzo skutecznie odwracają uwagę młodzieży od pracy, ukazując wizję łatwego zarobku”. Zdaniem Profesora, również „czasy współczesne, czasy elektroniki i informatyki sprzyjają tworzeniu wizji społeczeństwa niepracującego” (s. 27–28), w związku z czym zauważa szczególną funkcję poradnictwa i doradcy zawodowego, jaką należy wypełniać w stosunku do potencjalnych kandydatów na pracowników – młodzieży.

Część pierwsza (*Współczesne tendencje rozwoju poradnictwa zawodowego*) zawiera cztery artykuły: A. Bańki, W. Trzeciaka, A. Luck, A. Woynarowskiej-Janiszewskiej, w których Autorzy odnoszą się do rynku pracy, jakim jest Unia Europejska i wynikających z tego rynku zadań dla poradnictwa zawodowego. Przykładowo A. Bańka zwraca uwagę na zjawisko transnacionalizacji i związanych z nim zmian polityki państw Unii w stosunku do imigrantów – jako siły roboczej. Autor sygnalizuje również nowe postrzeganie istoty pracy przez pracodawców oraz ich oczekiwania w stosunku do kompetencji pracowników, które są dość eklektyczne i znacznie odbiegające od dotychczasowych wyobrażeń, przekładających się na pojęcie „kwalifikacje”. Nowego zabarwienia, w opinii Bańki, nabiera także pojęcie „kariera”, które staje się zjawiskiem podmiotowym z elementami obiektywnymi, takimi jak: specyficzne kompetencje, obowiązki, role, aktywność i decyzje zawodowe. Subiektywne elementy „to interpretacja zdarzeń związanych z pracą, takich jak: aspiracje, oczekiwania, wartości, potrzeby, satysfakcja i uczucia dotyczące doświadczeń zawodowych” (s. 41).

Włodzimierz Trzeciak w artykule *Poradnictwo zawodowe przez całe życie w dokumentach Unii Europejskiej* zwraca uwagę na szerokie pojęcie doradztwa zawodowego. „Doradztwo uznaje się za trwający przez całe życie proces towarzyszący nieustannej podróży po wiedzę, która ma wiele ścieżek, progów, barier i możliwości” (s. 50–51).

W dokumentach Rady ds. Edukacji Unii Europejskiej znajduje się program „Edukacja i Szkolenie 2010”, w którym to programie obliguje się państwa członkowskie do

zapewnienia profesjonalnej pomocy w zakresie poradnictwa zawodowego dla uczniów i studentów, jako „głównego narzędzia ułatwiającego rozwój osobowości oraz zatrudnienie” (s. 51). Podejmowane kroki – zdaniem Trzeciaka – mają na celu przygotowanie młodego człowieka do kształcenia ustawicznego i są odpowiedzią na zmienność zapotrzebowań współczesnego rynku pracy.

Agnieszka Luck w swoim artykule *Inicjatywy Komisji Europejskiej w zakresie wymiany doświadczeń i dobrych praktyk w poradnictwie zawodowym* przekonuje, iż poradnictwo i doradztwo zawodowe przyjmują postać działań praktycznych. Należą do nich międzynarodowe wymiany doświadczeń pomiędzy beneficjentami zajmującymi się poradnictwem zawodowym. Przykładem są realizowane przedsięwzięcia z zakresu poradnictwa w ramach programów wizyt studyjnych i programu Leonardo da Vinci. Zdaniem A. Luck, korzyści wynikające z wymiany doświadczeń można odnieść do osób indywidualnych – osobisty rozwój doradcy i wzbogacony warsztat zawodowy oraz do instytucji – poprawa jakości świadczenia usług, nawiązywanie bliższych kontaktów i współpracy z pokrewnymi organizacjami, owocujące przyszłymi, nowymi programami z zakresu poradnictwa i doradztwa zawodowego.

Anna Woynarowska-Janiszewska przybliży Narodowe Centra Zasobów Poradnictwa Zawodowego. Przedstawia ich rolę i cele, jakie realizują, które można sprowadzić do wspierania mobilności edukacyjnej i zawodowej obywateli Europy. Autorka prezentuje realizowane przez nie projekty i zadania, pozwalające poznać całe spektrum usług poradnictwa zawodowego. Do *novum* w poradnictwie zawodowym, zdaniem Autorki, należy zaliczyć: poradnictwo na odległość oraz transnarodowe poradnictwo zawodowe realizowane również na gruncie polskim, których istotą jest odejście od dawnego systemu pracy poradnictwa – skupianie się tylko na jednostce.

Część druga zatytułowana *Poradnictwo zawodowe w Polsce* umożliwia poznanie obecnych trendów w poradnictwie i doradztwie zawodowym. Otwiera ją artykuł S.M. Kwiatkowskiego *Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności. Uczeń – pracodawca – zawód – standard – zatrudnienie*, w którym Autor we wstępie dodaje otuchy społeczeństwu, przypominając, że rynek pracy to „nie tylko zautomatyzowana produkcja, ale też rzemiosło i jego unikalne wytwory nie poddające się unifikacji. To także usługi, w tym edukacja i służba zdrowia” (s. 76), zatem nie grozi społeczeństwu w najbliższych latach potencjalny brak pracy. Niemniej jednak (zdaniem Kwiatkowskiego) należy być przygotowanym do ciągłych zmian zawodowych poprzez ustawiczną edukację, znajomość oczekiwań i standardów kwalifikacji zawodowych. Należy zatem młodzież przygotowywać w zakresie mobilności i elastyczności zawodowej, a także oczekiwań pracodawców. Oni to bowiem stanowią źródło nowych uwarunkowań rynku pracy, do których należą: nowe formy zatrudnienia pracowników, odmienna wizja pracownika, którego walorem stają się jego cechy osobowości, a nie tylko posiadane kwalifikacje i umiejętności.

Poradnictwo zawodowe może być postrzegane jako misja ze względu na wypełnianą rolę w stosunku do jednostki i społeczeństwa. Problematyce tej poświęcił uwagę Marcin Szumigraj w swoich refleksjach *O misji polskiego poradnictwa*, którą łączy z rozwijaniem konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy oraz podnoszeniem jakości usług poradniczych w stosunku do klientów, zgodnie z zasadą „właściwy człowiek na właściwym miejscu” (s. 93). Przemyśleniom Autora towarzyszy refleksja, czy obecne poradnictwo zawodowe aby na pewno wypełnia swoje zadania w stosunku do potrzeb społeczeństwa transformacji ustrojowej.

Z kolei Leon Grela (*Rynek pracy i jego wyzwania a poradnictwo zawodowe*) na tle ogólnej sytuacji na rynku pracy, problemów wynikających z bezrobocia i obecnych wy­mogów aktywności zawodowej podejmuje się próby przybliżenia oczekiwań klientów w stosunku do poradnictwa zawodowego. I tak, poradnictwo zawodowe musi przygoto­wać się do działań związanych z deregulacją rynku pracy poprzez segmentację swoich usług, tzn. nastawienie na pracę z różnym klientem – bezrobotnym, młodym absolwen­tem, kobietami powracającymi do pracy po okresie macierzyństwa, biernymi zawodowo „50+” czy grupami specjalnymi, np. długoletnimi bezrobotnymi. Poradnictwo zawodowe w nowym ujęciu musi także podjąć szersze działania niż obecnie w znaczeniu instytu­cjonalnym, co już uwidacznia się w poradnictwie OHP.

Z części II recenzowanej przeze mnie książki warto odnotować również spostrze­żenie Ireneusza Michalkowa w artykule *Edukacja a konkurencyjność pracowników na współczesnym rynku pracy*. Braki w możliwościach zatrudnienia powodują bowiem, iż konkurencyjność zaczyna odgrywać ważną rolę na polu zawodowym. Stawia przed po­tencjalnym pracownikiem nowe zadania łączące się z jego osobowością, cechami cha­rakteru oraz inteligencją emocjonalną. Ta ostatnia cecha zwłaszcza obecnie odgrywa istotną rolę w osiąganiu sukcesu zawodowego. Zdaniem tego Autora, również nauka i kształcenie to podstawowe zadania, którym musi podołać każdy, kto oczekuje na za­trudnienie obecnie i w przyszłości, gdyż na rynku pracy trwa konkurencyjność w zakre­sie pozyskiwania najlepszych talentów i specjalistów. Zjawisko konkurencyjności obec­nie dotyka zarówno pracownika, jak i pracodawców; oba podmioty muszą mu podołać.

Związek poradnictwa z kształceniem ustawicznym zauważa Ewa Drogosz-Zabłocka w artykule *Poradnictwo zawodowe a kształcenie zawodowe*. Dokonując analizy definicji pojęcia „kształcenie ustawiczne” oraz prezentując dane GUS z 2004 roku, Autorka prze­konuje do zasadności tej formy kształcenia, w której uczestnictwo jest wynikiem po­prawnie prowadzonego poradnictwa zawodowego w systemie szkolnym i pozaszkolnym.

Kolejne artykuły: Grażyny Osieckiej i Romualda Ponczka oraz Alicji Łukaszewicz odnoszą się do orientacji i poradnictwa zawodowego, realizowanego przez resort edu­kacji w szkołach w ramach prowadzonej polityki oświatowej państwa w kontekście szeroko rozumianego poradnictwa. G. Osiecka i R. Ponczek wyodrębniają dokumenty regulujące zasady poradnictwa zawodowego w placówkach oświatowych z równoczesną ich charakterystyką pod względem prowadzonych usług w zakresie wyboru drogi zawo­dowej. A. Łukaszewicz natomiast skupia uwagę na praktycznych działaniach szkoły w zakresie poradnictwa zawodowego, poczynając od uregulowań prawnych do prezen­tacji wyników badań ankietowych przeprowadzonych w 2005 roku, odzwierciedlają­cych rzeczywistość wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego.

Sławomir Męcina i Urszula Kowalska oraz Elżbieta Żywiec-Dąbrowska swoje arty­kuły poświęcili problematyce poradnictwa zawodowego realizowanego w OHP w kore­lacji z edukacją, rynkiem pracy, pośrednictwem pracy. Dogłębnie zaprezentowana została instytucja OHP i jej agendy, które odpowiadają za poradnictwo zawodowe.

Problematyka artykułów trzeciej części książki (*Młodzież jako odbiorca usług po­radnictwa zawodowego*) skupia się na głównym podmiocie poradnictwa zawodowego prowadzonego przez OHP, którym jest młodzież z różnych grup wiekowych (15–24 lat) i z różnym wykształceniem (od absolwentów szkół zawodowych do absolwentów szkół wyższych). Podstawowym celem poradnictwa jest „udzielenie pomocy jednostce w przygotowaniu do realizacji jej zadań w świecie pracy” (s. 182). Szczególnie trudna rola w zakresie poradnictwa przypada OHP, gdyż placówka ta swoje usługi w zakre-

się doradztwa zawodowego kieruje również do młodzieży ze środowisk zaniedbanych wychowawczo, która ze względu na różne ograniczenia ma znacznie mniejsze możliwości realizacji siebie, także w sferze zawodowej. OHP prowadzi doradztwo w ramach programów: Leonardo da Vinci, Platforma Programowa oraz wolontariatu. Głównym beneficjentem działalności doradczej OHP są szkoły (Szkolne Ośrodki Kariery), które są pomocne w kształtowaniu postaw i zachowań koniecznych do realizowania przyszłej drogi zawodowej. OHP doradztwo zawodowe realizuje obok bezpośredniej pracy z klientem również drogą pośrednią, poprzez materiały informacyjne, np. konspekty, informatory dla młodzieży oraz portal internetowy, będące źródłem informacji, wiedzy, kontaktów niezbędnych na rynku pracy.

Część IV *Doradca zawodowy XXI wieku* pozwala spojrzeć na zawód doradcy zawodowego z perspektywy ponowoczesności, która wymusza kształtowanie człowieka wyposażonego w umiejętności dostosowawcze już nie tylko do rynku pracy, ale całej rzeczywistości. Doradca zawodowy ma pełnić rolę przewodnika, wyposażającego swojego klienta w wiedzę praktyczną, kształtującą charakter na podstawie technik auto-prezentacji, perswazji czy asertywności, pozwalających zadbać młodemu człowiekowi o własny wizerunek również na rynku pracy. Doradca zawodowy w dobie „generacji X” i „globalnego pokolenia” ma wspomagać jednostkę w radzeniu sobie z wolnością, o czym przekonuje A. Pereświat-Sołtan w artykule *Rola doradcy zawodowego w świecie ponowoczesnym*.

Profil zawodu doradcy w świetle unijnych dokumentów dotyczących polityki w zakresie doradztwa i kariery, zdaniem Czesława Noworola (autora artykułu *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*), przestaje być postrzegany jako zdefiniowany zawód, a staje się profesją opartą na kompetencjach zarówno formalnych, jak i nieformalnych, które wzajemnie się przeplatają. Doradca zawodowy w swoich kompetencjach musi wykazywać się także kompetencjami społecznymi, którymi są cechy doradcze, takie jak: empatia, ciepło, zrównoważenie emocjonalne, prawdziwość zachowań, umiejętność współpracy indywidualnej i pracy w zespole. Pozostałe kompetencje wyszczególnione przez Noworola to: umiejętność posługiwania się narzędziami, umiejętność pracy w sieciach, kompetencje doradcze w zakresie europejskiego rynku pracy oraz kompetencje doradcze w zakresie edukacji i praktyk.

Problematykę kompetencji porusza również kolejny autor – Krzysztof Symela w artykule *Kompetencje i jakość pracy doradcy zawodowego*. Odnosi je zarówno do oczekiwań i potrzeb klienta, jak i do usług świadczonych przez Mobilne Centra Informacji Zawodowej i zasad obowiązujących w postępowaniu doradczym: mobilności, dostępności, równości, dobrowolności, swobodnego wyboru, obiektywizmu i tolerancji, elastyczności, poufności i ochrony danych osobowych, nieodpłatnego korzystania z usług, wiarygodności i rzetelności, zorientowania na klienta.

Ostatnie trzy artykuły z tej części książki: M. Górczyńskiego *Doradca zawodowy w szkole*, I. Pyszkowskiej *Proces podejmowania decyzji zawodowych przez młodzież*. *Rola i miejsce doradcy zawodowego*, G. Sołtysińskiej *Stowarzyszenie doradców szkolnych i zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej* dotyczą roli doradcy zawodowego pełnionej w stosunku do młodzieży szkolnej.

Część V książki *Dobre praktyki w poradnictwie zawodowym* pozwala na prześledzenie prowadzonej działalności doradczej w konkretnych placówkach edukacyjnych kraju: Szkolnym Ośrodku Karier działającym w Zespole Szkół Łączności w Krakowie, Szkolnym Ośrodku Karier w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Olsztynie

i Szkolnym Ośrodku Karier w Zespole Szkół Technicznych w Radomiu oraz Poznańskiej Sieci Wspierania Przedsiębiorczości i Zatrudnienia.

Stanowisko końcowe konferencji (zaprezentowane na zakończenie książki) można zamknąć w konkluzji: istnieje potrzeba popularyzacji idei poradnictwa przez całe życie, rozpoczynającego się już na etapie szkoły gimnazjalnej.

Kończąc recenzję powyższej publikacji, pragnę zaznaczyć, iż jest ona tylko zasygnalizowaniem głównych problemów przedstawionych w książce. Nie jest bowiem możliwe oddanie w recenzji całokształtu wiedzy wynikającej z treści artykułów i ogromu zagadnień przedstawionych przez wszystkich autorów tej bardzo pouczającej zarówno z punktu widzenia teorii, jak i praktyki wychowawczej publikacji. Książka pod redakcją S.M. Kwiatkowskiego i Z. Sirojća jest – w moim odczuciu – ważną pozycją, do treści której mogą odwoływać się nie tylko doradcy zawodowi i przedstawiciele służb związanych z poradnictwem zawodowym, ale także nauczyciele, wychowawcy oraz ci wszyscy, którzy są zainteresowani problematyką poradnictwa zawodowego i oczekiwaniami na rynku pracy. Dodatkowym walorem książki jest bardzo przystępny język zachęcający do lektury oraz załączona do książki wersja elektroniczna.

WANDA JAKUBASZEK

„Ruch Pedagogiczny” – 2005/2006/2007. Recenzja czasopisma

Czasopismo „Ruch Pedagogiczny”, zaliczane do czasopism ogólnopedagogicznych, pojawiło się na rynku wydawniczym ponad dziewięćdziesiąt lat temu, a więc jeszcze w okresie zaborów. Pierwszy numer ukazał się w roku 1912 z inicjatywy Henryka Rowida, który także od roku 1933 był jego pierwszym redaktorem. Historyczna droga tego periodyku pokazuje, że kilkakrotnie zrywana była jego ciągłość wydawnicza, znaczone wybuchem zarówno pierwszej, jak i drugiej wojny światowej, a także okresami gwałtownych przeobrażeń społecznych i gospodarczo-ekonomicznych, jakie następowały w Polsce. Mimo tych przerw „Ruch Pedagogiczny” przez dziesięciolecia ukazywał się jako odrębne, samodzielne czasopismo pedagogiczne¹. Kolejnymi jego redaktorami byli: przed 1939 rokiem Maria Grzegorzewska, Zygmunt Mysłakowski, po wojnie Józef Kwiatek, Wacław Wojtyński, Stefan Słomkiewicz, a od 1984 roku Tadeusz Lewowicki i Stefan Mieszalski (obecny redaktor naczelny). Czasopismo wydawane jest przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP w Warszawie. W tym miejscu chciałabym dodać, że od chwili ukazania się czasopismo zajmuje poczesne miejsce wśród prestiżowych polskich czasopism pedagogicznych.

Analizując problematykę artykułów prezentowanych na łamach „Ruchu Pedagogicznego” od początku jego istnienia, można powiedzieć, że zamieszczono w nim rozprawy z obszaru teorii nauczania i wychowania, a także wyniki najnowszych badań pedagogicznych czy nowości książkowych ukazujących się na rynku wydawniczym. Ponadto omawiano główne zagadnienia związane z dokonującymi się w Polsce przemianami oświatowymi oraz prezentowano dorobek teoretyczny i praktyczny z zakresu różnych dyscyplin pedagogiki.

W niniejszej recenzji dokonam krótkiego przeglądu publikacji zamieszczonych na łamach dwumiesięcznika „Ruch Pedagogiczny” w latach 2005–2007. Na treść poszczególnych numerów składają się następujące działy:

- Artykuły ogólnopedagogiczne;
- Relacje z badań;
- Materiały do dyskusji – poglądy, opinie, polemiki;
- Recenzje;
- Kronika.

Ponadto stałe działy rozszerzane są o nowe, takie jak:

- Sylwetki pedagogów;
- Nauki pedagogiczne;
- Materiały pomocnicze dla studentów;
- Bibliografia.

Czasopismo posiada wiele walorów. Jednym z nich jest sposób prezentowania treści. Mianowicie każdy numer „Ruchu Pedagogicznego” poświęcony jest jednemu wiodącemu zagadnieniu. Oznacza to, że większość artykułów oscyluje wokół głównego te-

¹ M. Kupisiewicz, *Problematyka pedagogiki specjalnej na łamach „Ruchu Pedagogicznego” w latach 1945–2003*, „Ruch Pedagogiczny” 2004, nr 3–4, s. 89.

matu. Ponadto nowości, prezentowane w dziale Recenzje i nowości pedagogiczne oraz Bibliografia, również są mu przyporządkowane. Poza tym, oczywiście, Czytelnik znajdzie inne, równie interesujące treści z różnych dziedzin pedagogiki.

2005

W „Ruchu Pedagogicznym” nr 1–2 z 2005 roku Czytelnik może zgłębić i rozszerzyć swoją wiedzę głównie z zakresu komunikacji międzyludzkiej – podstawy pracy praktycznej i teoretycznej w dziedzinie pedagogiki.

Wśród wielu interesujących publikacji na jego łamach uwagę przyciąga artykuł Bronisławy Dymary *Językowe porozumiewanie się i współżycie uczniów jako sposób przejawiania kultury*.

Autorka koncentruje się głównie na zagadnieniu porozumiewania się językiem oraz na innych sposobach komunikowania się ludzi, przenosząc prezentowane treści na grunt szkoły, postrzeganej jako przestrzeń językowa podkultury i kultury. Opierając się na prowadzonych przez siebie badaniach, B. Dymara prezentuje pogląd, iż sposób używania języka stanowi znakomitą informację o osobie mówiącej, jej wiedzy i intencjach, uznawanym systemie wartości lub całkowitym braku moralnych hamulców.

Interesujące z punktu widzenia pedagogiki jest to, iż analizując żargonowe powiedzenia uczniów, autorka określiła cechy współczesnej młodzieżowej podkultury oraz stosunki interpersonalne między samymi uczniami, jak i między uczniami a dorosłymi (realna przestrzeń szkoły). Funkcjonujące w uczniowskim żargonie twory o zabarwieniu pozytywnym, negatywnym i obojętnym – jak podkreśla autorka – zrodziły się z dystansu wobec dorosłych i szkoły, krytycyzmu, nudy, poczucia zagrożenia i twórczej odwagi. Aby podkultura młodzieży mogła być podstawą lepszej kultury języka, nauczyciele muszą zmienić swoje belferskie przyzwyczajenia, swój styl współżycia z uczniami. Jest to niezbędne, by oprócz przestrzeni oficjalnej i społecznej szkoły mogła zaistnieć przestrzeń intymna. Jeśli młodzieży na to się nie pozwoli, nadal będzie się rozwijać wulgarna językowa polemika z dorosłymi, przejawiająca się chociażby w wypisywaniu na murach wulgarnych, obraźliwych haseł. Dlatego też należy podjąć wspólne działania na rzecz poprawy kultury języka. Jest to obowiązek wszystkich nauczycieli, wychowawców.

W prezentowanym numerze „Ruchu Pedagogicznego” zasługują także na wyróżnienie artykuły zamieszczone w dziale Materiały pomocnicze dla studentów. Dotyczą one różnych wymiarów komunikacji interpersonalnej, analizowanych w kontekście przestrzeni: przyrody, sztuki, emocji i marzeń (Lidia Wollman, *Nauczyciel i dziecko a przestrzeń komunikacji*), a także wy wpływających ze sztuki przejawiającej się zarówno w twórczości plastycznej (Urszula Szuścik, *Potrzeby estetyczne dziecka i ich wartość w procesach komunikowania się*), jak i muzycznej (Jadwiga Uchyla-Zroski, *Rozumienie muzyki jako proces przekazywania i odbioru jej znaczeń*). Artykuły te poza kwintesencją wiedzy z omawianych dziedzin stanowią źródło cennych informacji teoretycznych i praktycznych nie tylko dla studentów. Uważam, że są one są przede wszystkim materiałem składającym do refleksji oraz do zmiany własnych postaw i przekonań na temat wartości innych – poza językowymi – form komunikacji międzyludzkiej. Aspekt pozawerbalny jest bowiem niezwykle ważnym elementem dydaktyczno-wychowawczej oraz diagnostyczno-terapeutycznej pracy nauczyciela.

Dla podkreślenia walorów omawianego numeru czasopisma, warto wspomnieć o Bibliografii. Anita Rudaś opracowała wykaz lektur z zakresu komunikacji międzyludzkiej, z wyszczególnieniem komunikacji międzyludzkiej w edukacji. W bibliografii znajdują

się przede wszystkim wybrane polskojęzyczne prace z lat 1990–2004. Uważam, że pozycje te powinny stać się źródłem podstawowej wiedzy każdego współczesnego nauczyciela pracującego z młodzieżą. Jedyne nauczanie i wychowanie uwzględniające potrzeby i możliwości komunikacyjne uczniów może służyć prawdziwemu dialogowi, partnerstwu i skutecznie angażować uczniów do aktywnego uczestniczenia w procesie edukacji.

Rozważania o współczesnym nauczycielu: jego kształceniu, istocie i sensie jego przywództwa oraz rozważania teoretyczne i praktyczne nad coraz częściej podejmowanym zagadnieniem wypalenia zawodowego nauczycieli są wyznacznikami głównych myśli na łamach kolejnego numeru (3–4) z 2005 roku.

Wśród wielu doskonałych artykułów zaprezentowanych w tym numerze, na szczególną uwagę zasługuje artykuł Tadeusza Lewowickiego *Standardy kształcenia nauczycieli – pół wieku doświadczeń* (dział Artykuły). Prezentowany tekst stanowi egzemplifikację wiedzy i doświadczeń wypływających z form edukacji nauczycielskiej i standardów (wymagań) kształcenia pedagogicznego nauczycieli w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. Autor w swych rozważaniach uwzględnił obszary standardów, które są najbardziej uchwytnie, tj. wymiar godzin i listy przedmiotów (co określone jest w planach studiów). Podkreśla on, że odrębnej analizy wymagałyby programy nauczania, a także analizy przygotowania (kształcenia) kadry akademickiej i wykładowców (kształcących przyszłych nauczycieli) oraz sposoby realizacji zadań programowych. Uważam, że T. Lewowicki podjął ważny temat związany z przygotowaniem do pracy zawodowej przyszłych nauczycieli, temat wymagający głośnej dyskusji w gronie nie tylko naukowym, ale również w gronie decydentów oświatowych. Jak bowiem zauważa autor, coraz częściej „przelotny kontakt z pedagogiką i psychologią w czasie studiów oraz skazanie nauczycieli na pedagogiczne i psychologiczne samouctwo, głównie samodzielne osvajanie się z pracą nauczycielską, powoduje liczne trudności, konflikty, niepowodzenia nauczycieli i ich wychowanków. Tej oczywistej prawdy tzw. decydenci nie chcą niestety przyjąć do wiadomości. [...] Utrwała się więc traktowanie standardu wyznaczającego «minimum» jako «maksimum»” (s. 18). Powstaje więc wiele pytań o przyszłość zawodową nauczycieli. Jak posiadając minimum wiedzy i umiejętności – młody nauczyciel odnajdzie się w rzeczywistości szkolnej? Czy się w ogóle odnajdzie? Czy będzie dbał o jakość nauczania? A może znacznie szybciej będzie ulegał wypaleniu zawodowemu, odchodził z zawodu?

Aby starania o dobre przygotowanie nauczycieli powiodły się należy – zdaniem T. Lewowickiego – uwzględnić to, że „zawód nauczyciela wymaga wiedzy, sprawności i cech osobowości właściwych w istocie wykonywaniu nawet kilku zawodów. Nauczyciel powinien bowiem być specjalistą w zakresie dyscypliny kierunkowej, jak i pedagogiem umiejącym prowadzić zajęcia dydaktyczne i przygotowanym do pełnienia funkcji wychowawczych, opiekuńczych, doradczych, diagnostycznych i terapeutycznych. Toteż przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne należy traktować nie jako dodatek czy margines kształcenia nauczycieli, ale jako ważny obszar edukacji uprawniającej do wykonywania trudnego i odpowiedzialnego zawodu. W tym sensie kształcenie nauczycieli powinno być kształceniem dwuzawodowym: kierunkowym i pedagogicznym” (s. 19).

Nauczyciel: przywódca, przewodnik, tłumacz. Rozważania o przywództwie to kolejny artykuł, autorstwa Stefana M. Kwiatkowskiego, zamieszczony na łamach prezentowanego „Ruchu Pedagogicznego”. Autor, jak sugeruje tytuł, w rozważaniach swych koncentruje się głównie na analizie przywództwa w aspekcie socjologicznym, psychologicznym, a także w kontekście zawodu nauczyciela (możliwości przygotowania nauczycieli

do przywództwa w procesie kształcenia). Autor myśl przewodnią rozpoczął od słów: „Stawanie się, a następnie bycie nauczycielem to jednocześnie (i równolegle) droga od nauczyciela przywódcy, poprzez nauczyciela przewodnika, do nauczyciela tłumacza” (s. 22). Mimo iż znaczna część artykułu poświęcona jest przywództwu, autor opisał także funkcjonowanie i kompetencje nauczyciela pełniącego rolę przewodnika i tłumacza. Role te, co podkreśla autor, są zmienne w czasie. Zwykle najpierw jest się przewodnikiem (a jeszcze wcześniej przywódcą), a później tłumaczem. Jak wynika z przedstawionych rozważań, „mimo dużej zgodności co do istoty przywództwa oraz miejsca opisujących je cech osobowości i temperamentu w strukturze standardu kwalifikacji zawodowych nauczyciela, trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytania: czy przewodzenia można się nauczyć i jakie są najbardziej skuteczne style przywódcze?” (s. 29).

Autor stoi na stanowisku, iż jednym z podstawowych celów edukacji powinna być identyfikacja predyspozycji do przewodzenia, które mogą się krystalizować głównie podczas działania. Takie możliwości należy stwarzać studentom np. w postaci metod symulacyjnych i inscenizacji, a następnie podczas praktyk wymagających pracy zespołowej. Myślę, że warte rozważenia i zastosowania w praktyce są zaproponowane przez S. Kwiatkowskiego trzy etapy pracy nad cechami przywódczymi (pierwszy etap przebiegałby już na poziomie egzaminów wstępnych na studia ze specjalnościami nauczycielskimi i pedagogicznymi, a późniejsze już w procesie kształcenia w czasie studiów).

Uważam, że artykuł jest szczególnie interesujący. Literatura pedagogiczna niezwykle rzadko porusza tak istotny problem, jakim jest rola nauczyciela–przywódcy oraz proces przygotowania w czasie studiów do jej pełnienia. Do tej pory zagadnienie przywództwa pozostaje na marginesie teorii pedagogicznych.

Sumując, można za S. Kwiatkowskim przytoczyć słowa, iż „nie każdy nauczyciel musi być przywódcą, chociaż kierowanie procesem uczenia się wymaga – jak każde kierowanie – pewnych przywódczych cech” (s. 29). Tak więc posiadanie przez nauczyciela przywódczych predyspozycji jest w jego pracy niezbędne, szczególnie we współczesnej szkole. Łatwiej wtedy zwalczyć nudę, lęk czy niechęć do wszystkiego, co uczniom kojarzy się ze szkołą.

W prezentowanych numerach na kilka słów podkreślenia zasługują artykuły zamieszczone w dziale Relacje z badań, szczególnie dwa: autorstwa Iwony Chrzanowskiej oraz Joanny Milczarek. Autorki przedstawiły wyniki własnych badań nad syndromem wypalenia zawodowego nauczycieli. Nauczyciele są grupą zawodową szczególnie narażoną na wypalenie. Jest to problem, o którym coraz częściej się dziś mówi. Powstawaniu tego zjawiska sprzyja wiele czynników, między innymi specyficzna atmosfera środowiska pracy, jak i specyficzne warunki pracy. Na pierwszy plan wysuwa się jednak niski status społeczny i materialny zawodu nauczyciela. Ponadto społecznym czynnikiem ryzyka są również konflikty z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze, a także zbyt duża liczba uczniów w klasach, brak odpowiednich pomocy dydaktycznych itp. Badania, które prowadziły autorki wśród nauczycieli przedszkoli oraz nauczycieli nauczania zintegrowanego, potwierdziły tezę stawianą przez nie, że nauczyciele są zagrożeni syndromem wypalenia zawodowego. Ich wyczerpanie emocjonalne osiąga w większości przypadków poziom średni. Nauczyciele pracują powyżej swoich możliwości radzenia sobie z problemami. Takie stany emocjonalne, jak znużenie, zmęczenie, a także złość nie przynoszą korzyści ani nauczycielom, ani uczniom.

Temat poruszany przez autorki jest niezwykle istotny nie tylko ze względu na poznanie rozmiaru zjawiska wypalenia zawodowego, ale przede wszystkim dlatego, że

zaprezentowane wyniki badań powinny skłonić oświatowych decydentów do działań wspierających nauczycieli, działań terapeutycznych, korygujących bądź odciążających. Od kondycji psychofizycznej nauczycieli będzie przecież zależał poziom i jakość przekazywanej uczniom wiedzy oraz skuteczność wychowawcza.

Na łamach dwóch ostatnich numerów „Ruchu Pedagogicznego” (5–6) z 2005 roku znalazły się głównie artykuły oscylujące wokół zagadnień: tożsamości pedagogiki ogólnej oraz miejsca pedagogiki społecznej we współczesnym świecie. Ponadto zamieszczono w nich artykuły koncentrujące się na problematyce: socjalizacji i postaw twórczych młodzieży oraz polityki oświatowej, jakości kształcenia i segregacji społecznej.

Uważam, że na wyróżnienie zasługuje artykuł Krzysztofa Kruszewskiego *Polityka oświatowa – jakość kształcenia – segregacja społeczna*. Artykuł ten zamieszczono w dziale Materiały do dyskusji – poglądy i opinie. Autor wyliczone w tytule trzy kategorie pedagogiczne łączy w treść, w której prezentuje stanowisko, że „da się prowadzić taką politykę oświatową, która podniesie jakość kształcenia w taki sposób, że segregacja społeczna dokonywana przez system szkolny nie będzie rezultatem różnej jakości kształcenia dawanego uczniom w zależności od ich pochodzenia” (s. 79). K. Kruszewski stawia ważne pytanie: Dlaczego mimo wezwań uczonych i obietnic polityków w praktyce nie próbuje się konsekwentnie usunąć dwoistości oświaty? Paradoksalnie można odpowiedzieć, że „o ile dla postępu gospodarczego istotne jest to, co ludzie umieją, to dla porządku społecznego [ważne jest] to, czego nie umieją” (s. 81).

Motorem segregacji – jak pisze autor – jest „program nauczania, czyli to, czego się uczy i jak się uczy; innymi słowy jakość kształcenia” (s. 80). Jakość kształcenia zależy więc od treści, jakich się uczy, sposobu, w jaki się uczy, kapitału kulturowego uczniów (czyli zaawansowania w kulturze dominującej) oraz od ludzi uczestniczących w kształceniu (nauczyciel, konkretna jednostka – uczeń, zespół klasowy, do którego należy). Dlatego też – zdaniem autora – jakość kształcenia jest podstawą wyrównania szans edukacyjnych i to właśnie jakość kształcenia należy wyrównać. Dlatego jeśli chcemy poprzez politykę oświatową łagodzić segregację społeczną opartą na utrwalaniu różnic dziedzicznych, musimy zajmować się jakością kształcenia!

2006

Numer 1–2 „Ruchu Pedagogicznego” skoncentrowany jest głównie wokół problematyki wychowania we współczesnym świecie; w tym kontekście prezentowane są także sylwetki dwóch wybitnych wychowawców–pedagogów.

Myślę, że warto rozpocząć studiowanie tego numeru od rozważań Stanisława Kawuli. Autor w artykule *Alternatywność jako wyzwanie i cecha współczesnej pedagogiki europejskiej* podkreśla, iż „prawdziwe może okazać się stwierdzenie, że jeżeli dzisiaj naszym nauczycielom będą podsuwane alternatywne sposoby wartościowania standardów edukacyjnych i metod postępowania, to należy przypuszczać, iż z części wysuniętych [m.in. w tym artykule – J.Ł.] prawidłowości teoretycznych na temat pedagogiki i edukacji alternatywnej będą oni chcieli korzystać w swej praktyce zawodowej” (s. 7). Takie też jest główne przesłanie autora tego opracowania. Czytelnik odbywa więc intelektualną podróż do źródeł alternatywności w pedagogice, poznaje jej współczesne dylematy oraz koncepcje szkół alternatywnych. W zakończeniu rozważań autor stawia szereg pytań oraz udziela na nie odpowiedzi. Zastanawia się m.in. „Jakie przyjąć zasady w projektowaniu rzeczywistości edukacyjnej «teraz», w Polsce na początku wieku XXI w jednoczącej się Europie? [...]. Co może uczynić współczesna pedagogika i edukacja,

aby umocnić w naszej państwowości i społeczeństwie elementy pluralizmu i demokracji oraz tolerancji i uspołecznienia?” (s. 14–15). Mimo iż alternatywność wychowania nie stanowi, zdaniem S. Kawuli, panaceum na dzisiejsze i przyszłe perspektywy ludzkości, to jednak wykorzystywanie jej potencjału jest szansą na zmianę w myśleniu i działaniu w edukacji XXI wieku.

Na uwagę zasługują też ciekawe rozważania na temat wychowania Sławomira Trusza (teorie wychowania w zderzeniu z badaniami genetyków zachowania) oraz Wojciecha Sroczyńskiego (zakres rozumienia i zasadność używania pojęcia „wychowanie” w pedagogice). Myślę, że również artykuł Andrzeja Hankały *Poznanie ucznia jako warunek skuteczności oddziaływań wychowawczych nauczyciela* spotka się z dużym zainteresowaniem Czytelnika (w tym także nauczycieli–wychowawców praktyków). Autor podkreśla, że tak istotne dla wychowawcy „zdobycie wiedzy o uczniu nie jest celem samym w sobie [...] lecz środkiem pomagającym zoptymalizować oddziaływania wychowawcze zmierzające do zaakceptowania cenionych przez wychowanka wartości oraz norm moralnych” (s. 48). Niezbędna jest do tego również specjalistyczna wiedza o metodach oddziaływań wychowawczych.

Na uwagę w omawianym numerze zasługują również dwa teksty zamieszczone w dziale Sylwetki pedagogów. Pierwszy z nich, Joanny Bubowicz, zatytułowany *Po-dziękowania dla „wychowawcy świata”* przedstawia postać papieża Jana Pawła II. W pierwszej części artykułu poznajemy poglądy Jana Pawła II na temat człowieka, wychowania, relacji między wychowawcą (rodzicem) a wychowankiem. W drugiej części natomiast zamieszczone zostały wypowiedzi studentów na temat wpływu słów, czynów i myśli Papieża na ich życie (wartość autorytetu).

Mieczysław Kuznowicz o patriotyzmie z perspektywy wychowawczej to drugie opracowanie, w którym autor – Janusz Smółka – przedstawia rozumienie i potrzebę kształtowania postawy patriotycznej z perspektywy działalności wychowawczej pedagoga – M. Kuznowicza. Przedstawiając poglądy Kuznowicza, autor odwołuje się do współczesnych potrzeb w zakresie wychowania patriotycznego oraz wyzwania, jakie stają przed współczesnym wychowawcą „globalnych wychowanków”.

Kolejny numer (3–4) z 2006 roku poświęcony jest głównie twórczej aktywności w szkole, rozumieniu przekazywanej w niej wiedzy oraz kontroli procesu i wyniku w kontekście samooceny szkoły (tu szczególnie warto zapoznać się z artykułem K. Kru-szewskiego).

Uważam, że Czytelnik powinien też zapoznać się z tekstem Macieja Karwowskiego (dział Artykuły) *Motywowanie uczniów do działań twórczych – między romantyzmem a behawioryzmem*.

Motywowanie uczniów do nauki (w tym do twórczego jej zdobywania, tworzenia i przetwarzania) jest jednym z głównych zagadnień dydaktyki. Oczywiście, aby motywowanie było skuteczne, należy uwzględnić badania prowadzone na gruncie psychologii motywacji czy też psychologiczne badania nad emocjami. Toteż kluczem do rozważań zaprezentowanych w tekście M. Karwowskiego jest systematyczna analiza poglądów oraz twierdzeń, a także prac amerykańskich badaczy motywacji twórczości Teresy M. Amabile oraz Roberta Eisenbergera. Ich teorie są istotne dla praktyki szkolnej, niestety niemal zupełnie nieznanie w Polsce. Dlatego tym bardziej warto sięgnąć do polecanego artykułu. Autor sam rekomenduje swój artykuł, pisząc: „praktyczna wiedza z zakresu motywowania uczniów do aktywności twórczej wydaje się nieoceniona dla każdego pedagoga, i choć zapewne trudno o jedynie słuszne i działające w każdym

warunkach dyrektywy, to nawet przybliżenie do nich może dać przydatne praktykom informacyjne” (s. 13).

Kilka słów chciałabym poświęcić działowi Nauki pedagogiczne. Zamieszczono w nim artykuł Napoleona Wolańskiego, w którym autor na tle osobistych doświadczeń przedstawia historię „biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania”. Ponadto Czytelnik może poznać teoretyczne stanowiska oraz stan rozwoju „teorii wychowania” na Słowacji (można doskonale rozważania te odnieść do współczesnej „teorii wychowania” w Polsce, porównać dylematy, stan rozwoju itp.) – autorką rozważań jest Maria Matulcikova. W dziale tym znajduje się również tekst Wojciecha Sroczyńskiego z zakresu „pedagogiki społecznej” pt. *Wartości w pedagogice społecznej*.

W ostatnich dwóch numerach (5–6) z 2006 roku poruszana jest głównie problematyka współczesnej młodzieży i jej edukacji (studia). Dział Relacje z badań poświęcony jest przede wszystkim zagadnieniom sukcesu (kto go oczekuje – artykuł M. Goszczyńskiej i S. Kołodziej, oraz czym jest sukces i od czego zależy – artykuł J. Lebudy i M. Karwowskiego).

Duże zainteresowanie wywołał tekst Stanisława Kawuli *Współczesne subkultury młodzieży: pomiędzy porządkiem a kontestacją* (dział Artykuły). Autor zwraca uwagę przede wszystkim na negatywne skutki, jakie niesie przynależność do subkultur oraz ich destrukcyjne działania. S. Kawula uważa, że istnieje ogromna potrzeba rzetelnych diagnoz w omawianej kwestii, a hamuje je (jego zdaniem) „bojaźń przed rzetelną diagnozą w tym zakresie” (s. 17). Ponadto uważa, że niezbędne są działania profilaktyczne, polegające chociażby na „proponowaniu pozytywnych wzorców zachowań w tzw. czasie wolnym, uczestnictwie w kulturze, w aktywnych formach rekreacji i sportu” (s. 25).

Uważam, że doskonałym tekstem do dyskusji (zamieszczonym zresztą w dziale Materiały do dyskusji) jest *Rok zerowy na studiach* Grażyny Gurnik. We współczesnym świecie „wykształcenie stało się powszechnie pożądaną wartością z wielu względów, zwłaszcza z uwagi na jego funkcję alokacyjną, inwestycyjną i inkulturacyjną” (s. 94). Autorka już we wstępie zapoznaje Czytelnika z zagadnieniami związanymi z przemianami i rolą wykształcenia we współczesnej rzeczywistości polskiej. Następnie konfrontuje argumenty zwolenników selekcyjności i egalitaryzmu w oświacie oraz poddaje analizie uwarunkowania nierówności w oświacie i ich przejawy na kolejnych progach kształcenia (tu podkreśla także negatywne skutki, jakie niosą ze sobą „kursy przygotowawcze na studia” czy też „korepetycje” – dostępne tylko dla tych, którzy dysponują odpowiednimi finansami; uczniowie z rodzin o niskim statusie materialnym są z góry skazani na porażkę, niemożność studiowania na wybranych kierunkach). Koncepcja „roku zerowego” na studiach jest zdaniem autorki rozwiązaniem sprzyjającym otwartości systemu edukacji (model ten funkcjonuje np. w Argentynie). Prezentując swoją koncepcję, autorka odwołuje się do badań własnych na temat szans awansu edukacyjnego oraz ukazuje ekonomiczne możliwości wdrożenia tego modelu w warunkach polskich (ekspertyza). Uważam, że problematyka poruszona przez G. Gurnik powinna stać się inspiracją do dyskusji przede wszystkim w gremiach decydentów oświatowych.

2007

W numerze 1–2 „Ruchu Pedagogicznego” Czytelnik może zgłębić swoją wiedzę w zakresie interakcji w procesie kształcenia.

Uważam, że na szczególną uwagę zasługują artykuły Stefana Mieszalskiego oraz Urszuli Dernowskiej. S. Mieszalski w tekście *Odmiany interakcyjności kształcenia do-*

konuje przeglądu odmian interakcyjności kształcenia i ich wielorakich uwarunkowań. W sposób szczególnie prezentuje systematyzację interakcyjności opartą na pomysłach J.S. Brunera. Jak podkreśla autor, przegląd odmian interakcyjności kształcenia przedstawia „nie po to, by jedne odmiany stawiać wyżej nad innymi, bo wszystkie odgrywają jakąś rolę. Nie ma przecież edukacji bez interakcyjności. Jest ona jej atrybutem” (s. 11). Tekst ten nie tylko wyposaża Czytelnika w wiedzę, ale również inspirowa do działania.

Równie interesujący wydaje się artykuł U. Dernowskiej *Scaffolding jako użyteczne narzędzie w procesie kształcenia*. Tekst w całości poświęcony jest „ekstremalnie społecznej postaci kształcenia”, czyli *scaffolded instruction* (s. 13). Aby poznać istotę *scaffoldingu*, Czytelnik najpierw poznaje rozumienie terminu (*scaffolding* oznacza budowanie rusztowania) w kontekście pedagogiki (dydaktyki): interakcja dorosły – dziecko. Autorka przedstawia, w jaki sposób wykorzystywana jest metafora „rusztowania” w pedagogice (m.in. do analizy i opisu interakcji w klasie szkolnej). Przedstawia także ścisły związek metafory „rusztowania” z pojęciem strefy najbliższego rozwoju L. Wygotskiego. Uważam, że o wartości artykułu świadczy jego refleksyjno-praktyczny wymiar. Czytelnik wzbogaca swoją wiedzę, a jednocześnie jest zachęcany do wdrażania w codziennej praktyce dydaktycznej interakcji opartej na wsparciu i wyzwaniu (istota *scaffoldingu*). „Oznacza to, że nauczanie nie jest tożsame z przekazem wiedzy i umiejętności, ale staje się czymś znacznie bardziej złożonym i subtelnym. Nauczanie – to wznoszenie metaforycznego rusztowania podtrzymującego, wspierającego proces uczenia się ucznia” [...] *Scaffolding* wymaga od nauczyciela wiele: znajomości ucznia, wrażliwości na jego poznawcze potrzeby, dialogowania z nim, wychodzenia poza ustalony plan, improwizowania, prowokowania ucznia do myślenia i zadawania pytań, wreszcie zachowania stanu równowagi między rzuconym uczniowi wyzwaniem i dostarczonym wsparciem. Nie jest to z pewnością łatwe, niemniej warto, mimo wszystko, podjąć trud związany z tą postacią kształcenia” (s. 19). Artykuł polecam nauczycielom pracującym na wszystkich szczeblach edukacyjnych, łącznie z akademickim.

W omawianym numerze warto również zapoznać się z artykułem Stanisława Kauli *Integracja oddziaływań wychowawczych w środowisku lokalnym*, zamieszczonym w dziale Materiały pomocnicze dla studentów. Myślę, że tekst ten stanie się dla nauczycieli akademickich inspiracją do przygotowania ciekawych zajęć dla studentów, a dla studentów inspiracją do poszukiwań i zgłębiania wiedzy.

Następny numer (3–4) z 2007 roku poświęcony jest problematyce uzdolnień, specyficznych cech uczniów w kontekście funkcjonowania uczniów w rzeczywistości szkolnej. Ponadto w dziale Relacje z badań Czytelnik może znaleźć interesujące teksty na temat efektów treningów twórczości (artykuł E. Wiśniewskiej i M. Karwowskiego) czy też celów uczenia się a spostrzeganiem przez studentów oczekiwań szkoły (artykuł W. Kozłowskiego).

W numerze tym uwagę moją zwrócił artykuł Michała H. Chruszczewskiego *Rodzajowa specyficzność uzdolnień*. Autor, wychodząc od definicji pojęcia „uzdolnienia”, przechodzi do problematyki podstawowych obszarów i dziedzin działalności człowieka oraz ich relacji z uzdolnieniami. Następnie przedstawia typologię uzdolnień proponowaną przez S.J. Cohna oraz J.P. Rice’a, koncepcję obszarów działalności człowieka H. Gardnera i S.L. Popka, a także zespołów cech P.L. Ackermana. Tekst M.H. Chruszczewskiego pozwala Czytelnikowi nie tylko poznać różnorodność stanowisk teoretycznych nad uzdolnieniami ludzkimi, ale przede wszystkim skłania do rozważań, w jaki sposób rozpoznać, a następnie ukierunkować uzdolnienia ucznia (człowieka) w kierunku danej

dyscypliny szczegółowej. Autor uważa, że „do analizowania psychologicznych warunków osiągnięć w dyscyplinach szczegółowych wystarczy znajomość uzdolnienia: uzdolnienia do danej dziedziny dyscyplin” (s. 13).

Czytelnik powinien też sięgnąć do tekstu Marka Wasiaka umieszczonego w dziale Sylwetki pedagogów. Dzięki temu może poznać działalność pedagogiczną Wincentego Czerwińskiego, zajmującego się kształceniem zawodowym i technicznym młodzieży i dorosłych, oraz zgłębić istotę jego pedagogicznej filozofii.

Ostatni numer (5–6) prezentowanego czasopisma pozwala Czytelnikowi zgłębić wiedzę z zakresu metodologii badań, a także z resocjalizacji nieletnich. We wprowadzeniu znalazły się interesujące rozważania ks. Mariana Nowaka na temat wiedzy pedagogicznej w kontekście współczesnego wychowania.

Poświęcę kilka zdań artykułowi Anetty Jaworskiej *Aktywność twórcza w zakładach karnych a poczucie sensu życia więźniów – sprawozdanie z badań* (dział Relacje z badań). Autorka zastanawia się, jakie znaczenie ma aktywność twórcza w zakresie poczucia sensu życia skazanych w procesie ich readaptacji społecznej. Z badań prowadzonych przez nią wynika, że aktywność twórcza w zakładach karnych pozwala więźniom na odnalezienie w życiu sensu, często w przypadku skazanych – sensu utraconego (s. 73). Twórczość w ich przypadku to działanie przeciw bierności i apatii oraz samodoskonalenie. Mimo iż ogólne wyniki badań autorki wskazują na niski poziom sensu życia wśród skazanych, to jednak poziom ten wśród więźniów twórczych jest wyższy (choć nadal niepokojąco niski) niż wśród więźniów, którzy nie tworzą. Autorka podkreśla, że „fakt ten sugeruje, że aktywność twórcza, stając się dla skazanych rodzajem pasji, dzięki przyjęciu aktywnej roli może w istotnym zakresie wypełnić życiową pustkę, przynajmniej w warunkach zakładu zamkniętego. Niemal każdy z więźniów odbywających długoterminowe wyroki odkrywa w sobie jakiś talent” (s. 74). Twórczość w przypadku więźniów, poza tym, że staje się drogą samookreślenia, wzmacnia także motywację do podejmowania nowych konstruktywnych wyzwań, do poszukiwania w życiu sensu oraz prawdy. Myślę, że doświadczenia A. Jaworskiej warto wykorzystać nie tylko w zakresie pracy z więźniami, ale przede wszystkim w szeroko rozumianej profilaktyce wśród dzieci i młodzieży.

Ogromnym walorem prezentowanego numeru czasopisma są artykuły z zakresu metodologii badań pedagogicznych. Uważam, że warto sięgnąć do Materiałów pomocniczych dla studentów, aby zapoznać się z nowym spojrzeniem na problematykę terenowych badań jakościowych w pedagogice (artykuł U. Dernowskiej) oraz na technikę wywiadu odstrukturyzowanego (artykuł Bartłomieja Walczaka).

Niewątpliwym walorem „Ruchu Pedagogicznego” jest to, iż wiele miejsca przeznacza się w nim na prezentację nowości, badań, innowacji z różnych dziedzin pedagogiki. Dzięki temu Czytelnik znajduje teksty niepowtarzalne w formie i eksponujące aspekty istotne dla dokonań w dziedzinie pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej. Często autorzy prezentujący różne nurty i poglądy naukowe w dziedzinie pedagogiki, opisując dokonania we właściwej sobie dyscyplinie, podejmują polemikę (nie tylko z ludźmi nauki, ale z każdym Czytelnikiem), nie unikając przy tym spraw trudnych i kontrowersyjnych. To utwierdza w przekonaniu, że prezentowane czasopismo jest miejscem wymiany poglądów (służy temu również specjalny dział Materiały dyskusyjne – poglądy, opinie, polemiki).

Ogromnym atutem „Ruchu Pedagogicznego” jest, iż na jego łamach prezentują swoją wiedzę, myśli, doświadczenia zarówno wybitni przedstawiciele świata nauki, jak i nau-

czyciele stawiający swe „pierwsze naukowe kroki”. Dzięki temu następuje wymiana myśli na różnych płaszczyznach, a jednocześnie wiedza teoretyczna przełożona jest na język praktyki i doświadczeń.

Wiele miejsca w prezentowanym czasopiśmie poświęca się wspomnianym na wstępie nowościom wydawniczym (dział Recenzje). Zamieszczane tu recenzje są dogłębne i krytyczne, a jednocześnie pozbawione funkcji reklamy. Recenzje te są niezawodnym przewodnikiem po nowościach z zakresu pedagogiki.

Na zakończenie warto dodać, że artykuły zamieszczane w „Ruchu Pedagogicznym” kreują nowe oblicze pedagogiki nie tylko na łamach czasopisma, ale przede wszystkim w rzeczywistości naukowej. „Ruch Pedagogiczny” jest bez wątpienia uznanym dwumiesięcznikiem na polskim rynku wydawniczym.

JOANNA ŁUKASIK

Klaudia Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym (Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko lacanowskie)*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007

Przez wieki człowiek zaangażowany był w poszukiwanie złotego środka. Kiedy okazało się, że ludzka ufność w obiektywizm, ogólność zawodzi; kiedy natura ludzka, ze względu na swoistość, niepowtarzalność, nie pozwala się wyczerpująco opisać według jednoznacznie określonych kategorii, nie podlega stałej dynamice rozwojowej; kiedy norma staje się abstraktem, złoty środek okazał się iluzją. Nie ma teorii jedynie słusznej, nie istnieje mechanizm, który zawsze działa. Złoty środek, rozumiany tutaj jako próba odpowiedzi, bazująca na ogólności, został dalece zsubiektywizowany. Rzecz już nie idzie o to, co „w środku”, ukonstytuowane przez podobieństwo, lecz o to, co jest określane przez różnicę, usytuowane „wobec”, jako odmienność. Zamiast kompromisu proponuje się zachowanie czystości paradygmatu, podkreślenie jego inności w stosunku do rozmaitych teorii. Porzucamy więc dyskurs podobieństwa i podejmujemy dyskurs różnicy, który może prowadzić nas do radykalnych opisów.

W nurcie radykalnych teorii poszukuje się odpowiedzi na wiele pytań dotyczących człowieka, w tym również edukacji. Imponującym przykładem na tym polu rozważań jest praca Klaudii Węc, która w szerokim zakresie prezentuje krytyczną analizę humanistycznych radykalności obecnych w pedagogice i nie tylko. Recepcja psychologii humanistycznej w nauce o wychowaniu, opracowana wobec radykalności dyskursu psychoanalitycznego, stanowi ważną część pracy. Autorka zaczyna jednak analizę od przedstawienia tradycji filozoficznej, która wprowadza radykalność w perspektywie filozoficznej myśli krytycznej. Pisząc o radykalizacji nauk humanistycznych, K. Węc pokazuje, jak psychoanaliza została wpleciona w rozważania Teodora W. Adorno, H. Marcusego oraz w hermeneutykę P. Ricoeura, J. Habermasa i M. Foucaulta. Analiza wątków psychoanalitycznych u tych filozofów zostaje również odniesiona do obecności lub nieobecności fenomenologii i hermeneutyki w psychoanalitycznej teorii J. Lacana. Otwierając pole rozważań pedagogicznych, Autorka podejmuje próbę historycznej recepcji koncepcji psychoanalitycznych w pedagogice oraz krytykę psychologicznych stanowisk wobec psychoanalitycznych koncepcji Z. Freuda. Z analizy tej wynika, że psychoanaliza nie jest metodą pedagogiczną ani też nie dostarcza ważnego pedagogicznie schematu epistemologicznego, lecz zasługą psychoanalizy „jest nade wszystko kształtowanie świadomości (indywidualnej i zbiorowej) oraz pewnej wrażliwości fenomenologicznej, która pozwoli spojrzeć na ucznia z perspektywy jego inności, obecności czy podmiotowego stosunku wobec Innego. Psychoanaliza pozwala ujmować dyskurs pedagogiczny w odniesieniu do *praxis*, którą określają pozarozumowe postacie i formy zachowania, mające swe podłoże w afektywnych zachowaniach podmiotu, z czego pedagogika przedwojenna zdawała sobie sprawę” (s. 93).

Autorka bardzo trafnie interpretuje przedwojenne próby transponowania teorii freudowskiej do refleksji edukacyjnej. Warto jeszcze podkreślić fakt, iż wiele z tych recepcji prezentowało chybione próby wprowadzenia technik psychoanalitycznych do pracy z dziećmi w ramach edukacyjnej rzeczywistości. Wiedza z zakresu psychoanalizy pozwala jednak na konceptualizację zdarzeń czy procesu pedagogicznego, poprzez do-

starczenie opisów według kategorii, które w wątpliwy sposób istnieją w naukach pedagogicznych i w związku z tym wątpliwa też jest ich skuteczność. Autorka, pisząc o kształtowaniu nowoczesnej świadomości pedagogicznej w perspektywie freudowskiego humanizmu, odwołuje się do prac B. Bettelheima czy D. Danek, pokazując, jak wnikliwe i wzbogacające mogą być interpretacje dokonane w świetle koncepcji psychoanalitycznych. Jednak, jak podkreśla K. Węc, w Polsce wciąż „prace wprowadzające psychoanalizę w pole rozważań pedagogicznych zajmują marginalną pozycję” (s. 110), a w podstawowych opracowaniach akademickich brak jest odczytań tej koncepcji bądź są one mało wiarygodne z uwagi na uproszczenia zniekształcające jej założenia.

K. Węc, przechodząc do przedstawienia perspektyw radykalizacji pedagogiki, które wynikają z refleksji nad recepcją psychoanalizy i psychologii humanistycznej w pedagogice, prezentuje analizę teorii E. Fromma, kwestionując spopularyzowane w pedagogice rozumienie J. Kozielskiego. Pokazuje, jak bardzo interpretacja dokonana przez J. Kozielskiego jest chybia. Odnosząc się również do teorii psychologii humanistycznej C. Rogersa i A. Masłowa, Autorka zwraca uwagę na to, jak pedagogika przesiąknęła dwoma typami humanizmu, nie wyodrębniając dwóch różnych dyskursów. W bardzo interesujący sposób przedstawia zderzenie dwóch radykalności w zakresie teorii potrzeb A. Masłowa oraz teorii J. Lacana dotyczącej pragnienia. Obydwie koncepcje w jakiś sposób odnoszą się do braku. Pierwsza ma na celu jego wypełnienie poprzez zaspokojenie potrzeb, druga natomiast, ukonstytuowana wobec braku, pokazuje, w jakim stopniu niezaspokajalne pragnienie pojawia się w każdej potrzebie. Można powiedzieć, że ujawniają się tutaj dwa plany potrzeb: Masłowa, o sekwencyjnej zależności zaspokajania potrzeb niższych, aby wygenerować potrzeby wyższe; oraz Lacana, o paralelnym pojawianiu się pragnienia w artykułowanej potrzebie. Zdaniem Autorki, zaspokojenie potrzeb „nic nie zaczyna, ale coś kończy”. Według koncepcji lacanowskiej, w każdej potrzebie jest „coś” z pragnienia, odpowiadając więc na potrzebę, w jakimś stopniu również odpowiadamy na pragnienie. Dlatego tak ważny jest sposób, w jaki zaspokajamy np. potrzeby dziecka oraz odpowiedź na pytanie, czy zaspokajać każdą potrzebę? K. Węc pokazuje również, jak dalece odmienna jest radykalność psychologii humanistycznej i psychoanalizy w pojmowaniu podmiotu: „Radykalność psychoanalizy ukazuje się tam, gdzie mamy do czynienia z podmiotem, który boryka się z własnymi ograniczeniami oraz próbuje rozwiązać kryzysy towarzyszące mu podczas jego życia. Jest to podmiot walczący o siebie ze świadomością, że konstytuujący go brak jest jego obroną przed pozorną harmonią życia, oferowaną przez psychologię humanistyczną. Harmonię zawłaszczającą podmiot, uwodząc go mitem autokreacji i nieograniczonych możliwości własnego rozwoju, w zamian oferując mu bezbolesną adaptację do narcystycznej kultury masowej” (s. 206).

Przechodząc do zasadniczej części pracy, K. Węc przedstawia konteksty psychoanalizy lacanowskiej obecne w dyskursie pedagogicznym. Kontrowersyjna koncepcja Jacques’a Lacana ostatnio staje się w Polsce coraz bardziej obecna, choć jeszcze parę lat temu, poza małymi kręgami psychoanalityków i wąskim gronem akademickim, była nieznaną. K. Węc pokazuje w swej pracy jej ogromne znaczenie dla pedagogiki, analizując wątki teorii lacanowskiej, które mogą stanowić podstawę inspirujących rozważań o wychowaniu. Odwołując się do mało znanych w Polsce prac autorów, takich jak R. Massa czy J. Jagodziński, podtrzymując perspektywę radykalnego humanizmu Fromma, prezentuje teorię Lacana jako koncepcję, dzięki której pedagogika może stać się nauką krytyczną, porzucającą konformistyczne rozwiązania. Przemiana ta może nastąpić poprzez przejście kategorii psychoanalizy Lacana, stanowiących radykalną alterna-

tywę ideologiczną i epistemologiczną. Niektóre z kategorii już zostały wprowadzone do dyskursu pedagogicznego (np. pragnienie, Inny). K. Węc proponuje następne: opór, narcyzm, przeniesienie, fantazmat, podejmując analizę ze wskazaniem obszarów wychowania, gdzie te kategorie mogą zostać wpisane.

K. Węc wprowadza kategorię oporu, pisząc, że zgodnie z psychoanalizą lacanowską jest on „zasadniczo implikowany jako dialektyzacja i konstytuowanie się podmiotu do bycia” (s. 330). Można powiedzieć, że w rzeczywistości społecznej, w tym szkolnej, jako nauczyciele i uczniowie jesteśmy wpisani w nieuniknioną obecność oporu. Odwołując się do stwierdzenia Lacana, iż „nie istnieje inny opór niż opór samego analityka” (s. 334), Autorka podkreśla znaczenie oporu, który znajduje się po stronie nauczyciela, który dyktowany jest czasami niemocą, strachem, negatywną oceną sytuacji, co uniemożliwia nauczycielowi wejście w dynamiczną relację z uczniem. Następną kategorią analizowaną przez Autorkę jest narcyzm, przedstawiony jako oscylacja między nadmiarem Ja a brakiem Innego, ale zarazem nierozłączny element rozwoju podmiotu. Pedagogicznie ważne jest, aby dostrzec pozytywny wymiar narcyzmu. Odpowiedzieć na pytanie: co może zrobić nauczyciel w obliczu zachowań narcystycznych? Otóż, zdaniem Autorki: „zalety narcystycznych tendencji podmiotu mogą zostać wykorzystane w nabywaniu kompetencji do twórczego działania, a dojrzałość (a nie siła) ego będzie zmierzać do zapanowania nad niepożądanymi przejawami narcyzmu, w tym również będą dystansować podmiot od wiary w siłę własnego Ja” (s. 373).

Wyznacznikiem własnego działania dla nauczyciela jest sposób poradzenia sobie z własnym narcyzmem, sposób bycia w stosunku do narcystycznych relacji z innymi. Nauczyciel, z jednej strony, nie może ulegać narcystycznemu nadmiarowi, a z drugiej – powinien zadbać o wykorzystanie pozytywnych aspektów narcyzmu, cały czas mając na celu rozwój podmiotu. Kolejna kategoria to przeniesienie, które zostaje przetransponowane z klinicznej relacji psychoanalityk–analizant, na opis relacji nauczyciel–uczeń. Zdaniem K. Węc, przeniesienie jest jednym z podstawowych czynników budujących relację wychowawczą. Rolą nauczyciela, jako zakładanego podmiotu wiedzy, jest nakłonienie wychowanka do mówienia. Wprawdzie nauczyciel nie pracuje nad przejawami nieświadomego, jednak funkcjonuje wobec wychowania w obszarze mowy. Autorka pokazuje, w jakim stopniu przeniesienie wiąże się z pragnieniem nauczyciela i jak może zafunkcjonować wobec pragnienia ucznia. Ostania z analizowanych przez K. Węc kategorii – fantazmat, została opisana w trzech odniesieniach: fantazmat o dziecku, fantazmat dziecka oraz fantazmat nauczyciela. Warte podkreślenia jest znaczenie fantazmatu w życiu dziecka, jako czynnika, który odnosi nas do ograniczeń, z którymi dziecko może sobie nie radzić, przed którymi ucieka, nie mogąc przełamać swoich własnych uprzedzeń.

Przyznając, że z ogromną przyjemnością zapoznałam się z treścią książki Klaudii Węc. Cieszy mnie, jako autora pracy dotyczącej psychoanalitycznej koncepcji J. Lacana i pedagogiki, która ukazała się parę lat temu, że dyskurs psychoanalizy lacanowskiej jest eksplorowany przez pedagogów. Praca, jak pisze sama Autorka, jest otwarciem pola dla dalszych badań z zakresu psychoanalizy i pedagogiki. K. Węc podejmuje w niej wiele wątków, przedstawia obszerną analizę literatury oraz wprowadza w psychoanalityczną koncepcję Jacques’a Lacana. Dzięki takim opracowaniom widać, że nurt pedagogiki inspirowanej psychoanalizą nie jest archaizmem, a ze względu na wrażliwość humanistyczną oraz dynamiczne współtworzenie jej przestrzeni przez pedagogów, nie można dłużej ignorować obecności psychoanalizy w sposobie myślenia o wychowaniu. K. Węc

pokazuje w swojej pracy, poprzez radykalne ujęcie różnic pomiędzy psychoanalizą a psychologią humanistyczną, jaka jest specyfika psychoanalizy. Na podstawie tej właśnie pracy można dostrzec, jak dalece zachowanie czystości założeń, brak przyzwolenia na powielanie zapośredniczonych błędów czy eklektyczne potknięcia są istotne, aby zobaczyć, czym jest psychoanaliza i czym może się stać dla pedagogiki. Jak pokazuje analiza K. Węc, zacieranie czy rozmycie różnic powoduje wyjałowienie bogatego zaplecza konceptualnego, a czasami prowadzi do niesłusznych generalizacji, czego mamy przykłady w literaturze.

Podsumowując, chciałabym zaznaczyć, że zakres problematyki pracy K. Węc jest imponujący, jakoś analiz zasługuje na najwyższe uznanie, a sama Autorka jest niezwykle bystrym obserwatorem życia społecznego. Z wielką niecierpliwością czekam na następną publikację.

HANNA STĘPNIEWSKA-GĘBIK

Lucyna Bojarska, *Od walenia po łapach do zmarszczenia brwi, czyli o środkach dyscyplinujących w szkole*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009, 251 s.

Na rynku wydawniczym pojawiają się coraz to nowsze pozycje poświęcone jakże aktualnemu zagadnieniu, a mianowicie przemocy na terenie szkoły. Poszczególni autorzy próbują odnaleźć jakieś panaceum, które powstrzymałoby szerzące się wśród uczniów „prawo pięści”. W ów dyskurs włącza się, z pozoru skromna w rozmiarach, książka autorstwa Lucyny Bojarskiej. Wystarczy wziąć tę pozycję do ręki, aby przekonać się, że owa niepozorność jest złudna, zawarta w niej treść obfituje bowiem w przeróżne wątki. Książka stanowi zbiór luźnych rozważań na temat szeroko rozumianej dyscypliny, jako formy przeciwdziałania zachowaniom przemocowym w społeczności uczniowskiej.

Czytając poszczególne rozdziały, ma się wrażenie, jakby L. Bojarska siedziała razem z nami i w niezwykle spontaniczny sposób dzieliła się swoimi obserwacjami, różnymi przemyśleniami, historiami zasłyszаныmi oraz przeżytymi. Forma tych rozważań jest bardzo lekka. Zresztą już we wstępie autorka wprowadza czytelnika w klimat książki oraz jej strukturę: „zawsze miałam ochotę napisać właśnie dla nich [nauczycieli] książkę z «gotowymi przepisami», z którymi można się kłócić, nie zgadzać, modyfikować”. I rzeczywiście, w niektórych momentach sama L. Bojarska prowadzi rozrachunek z własnymi koncepcjami i działaniami. Czytelnik ma wrażenie, że jest świadkiem głośnego myślenia autorki. Na kartach omawianej pozycji zamieszczono 35 krótszych lub dłuższych zagadnień tematycznych, dotyczących przeróżnych aspektów relacji między młodzieżą szkolną a „ciałem pedagogicznym”. Autorka porusza następujące kwestie: konflikt pokoleń, autorytet, agresja, regulaminy szkolne, środki dyscyplinujące stosowane przez nauczycieli, dyscyplina obowiązująca w wojsku, budowanie systemu dyscyplinarnego, praca na podstawie kontraktu, samodyscyplina. Swoje literackie studium podsumowuje w następujący sposób: „poszukując środków, którymi zaprowadzimy w szkole dyscyplinę, musimy przede wszystkim starannie przyjrzeć się sobie. I dzieciom. I temu, co naprawdę chcemy osiągnąć”. Rzeczywiście, autorka za każdym razem dokonując analizy przeróżnych sytuacji z życia szkoły i zachowań uczniów łamiących przepisy, poddaje refleksji reakcje oraz decyzje dorosłych.

Swój dialog z czytelnikiem rozpoczyna, podejmując dyskusję nad skutecznością bezstresowego wychowania, które, jej zdaniem, jest „wychowaniem w warunkach podwyższonego stresu i braku ram bezpieczeństwa”. Rodzice kultywujący tego typu podejście do potomstwa sami pozbawiają się autorytetu i naturalnej przewagi. W celu lepszego zrozumienia popełnianych błędów i przyszłych dalekosiężnych konsekwencji L. Bojarska przeprowadza miniwykład z zakresu psychologii rozwojowej małych dzieci. Teoretyczne rozważania uzupełnia licznymi przykładami.

Następnie przenosi się na teren szkoły, gdzie niejednokrotnie dochodzi do licznych dyscyplinarnych afer, w których nauczyciele dopuszczają się wielu fatalnych w konsekwencjach błędów. Autorka, pracując przez lata na stanowisku rzecznika praw ucznia w warszawskim kuratorium, była świadkiem wielu sytuacji, które zostały wplecione w treść książki. Do każdego opisywanego przypadku Bojarska dodaje rozbudowany komentarz ze szczególnym uwzględnieniem oceny zachowań dorosłych. Niejednokrotnie

udowadnia, iż „w szkole działałoby się znacznie lepiej, gdyby to dorośli powstrzymywali się od wywoływania ataków złości u swoich podopiecznych”. Spirale agresji i przemocy omawia, posiłkując się teorią Konrada Lorenza.

Autorka nie tylko krytykuje dyscyplinarne działania szkół, ale próbuje znaleźć jakąś alternatywę. W miejsce budzących liczne kontrowersje środków proponuje wprowadzenie do szkół zasad sprawiedliwości naprawczej, w myśl której każda ofiara powinna zostać wysłuchana i otrzymać zadośćuczynienie. Sprawca z kolei powinien mieć możliwość zrozumienia skutków swojego czynu. Czytelnik ma okazję przeanalizowania szczegółowo opisanego indywidualnego przypadku, rozpatrywanego przed zgromadzeniem mieszkańców Nowej Zelandii.

Szkola jest miejscem, gdzie często dochodzi do przemocy grupowej, dlatego jeden z podrozdziałów poświęcony został omówieniu takich zjawisk, jak ukryty program oraz „fala”. Oba bardzo trudno wyeliminować z terenu placówki. W celu lepszego zobrazowania przeróżnych zależności i ukrytych interesów autorka opisuje historię pedagoga, który próbował przeciwstawić się panującym na terenie szkoły wojskowym zwyczajom.

Pisząc o dyscyplinie, nie sposób nie wspomnieć o autorytecie. W książce autorka zarysowuje sylwetkę charyzmatycznego nauczyciela i wspiera ją opisem konkretnych przypadków. Miejsce na dalszą refleksję pozostawia już czytelnikowi. Na uwagę zasługuje ciekawe ujęcie zagadnienia konfliktu pokoleń. Autorka stawia kilka interesujących tez, które następnie rozwija. Tłem dla tych rozważań czyni powszechnie znaną zabawę „gra w brakujące krzesło”.

Książka jest też próbą znalezienia najwłaściwszych środków dyscyplinujących w szkole. L. Bojarska pokrótce omawia powszechnie stosowane rozwiązania, starając się wyakcentować ich dobre i złe strony. Na kartach książki można odnaleźć opisy: wprowadzania współzawodnictwa, pozostawienia ucznia po lekcjach, wpisywania uwag do dzienniczka, pisania listów do rodziców, spisywania kontraktów, udzielenia nagany, zawieszenia w prawach ucznia, przeniesienia do innej placówki, skreślenia z listy uczniów czy zatrzymania świadectwa.

Szczególnie przydatny dla osób pracujących z uczniami może być rozdział poświęcony karom regulaminowym, w którym autorka wyjaśnia, jakie treści mogą być wpisywane do statutu szkoły oraz jakie są konsekwencje stosowania kar w procesie wychowania. Rozważania uzupełnia własnymi wspomnieniami z czasów, gdy sama należała do uczniowskiego grona.

Warto też przeanalizować rozdziały dotyczące tak kontrowersyjnych środków dyscypliny, jak: stosowanie przymusu bezpośredniego oraz nakaz noszenia szkolnych mundurków.

Na zakończenie L. Bojarska próbuje znaleźć sposób na wprowadzenie dyscypliny bez stosowania nierzadko wątpliwych środków. Przeprowadza czytelnika przez poszczególne etapy rozeznawania i rozwiązywania pojawiających się problemów: rzetelną diagnozę szkolnego środowiska, zabezpieczenie tzw. czarnych punktów w szkole, ocenę takich elementów, jak: monitoring, identyfikatory dla uczniów czy też usuwanie ze szkół uczniów drugorocznych. Sytuacja osób powtarzających klasę została mocniej zaakcentowana, gdyż ta grupa ma specyficzny stosunek do dyscypliny i niejednokrotnie staje się przyczynkiem do zburzenia porządku w klasie.

Jako wzorcowy model wprowadzania dyscypliny autorka przyjmuje działania na terenie Nowego Jorku. Analizuje program „Zero tolerancji”, akcję oczyszczania nowojor-

skiego metra, działania eksperymentalnego sądu społecznego oraz zasady budowania zaufania do funkcjonariuszy policji.

W zakończeniu książki czytelnik odnajdzie „wnioski, czyli coś dla tych, którym nie chce się tego wszystkiego czytać, a chcą wiedzieć, o co w tym wszystkim chodzi” oraz tytuły pozycji wydawniczych, które, zdaniem autorki, warto przeczytać, przygotowując się do pracy z nie zawsze karnymi wychowankami.

Nie da się wymienić wszystkich wątków, które L. Bojarska zamieściła w książce: mnóstwo sytuacji, historii pojedynczych uczniów, cennych sugestii i inspiracji. Tej pracy nie da się streścić, ją trzeba po prostu przeczytać. A czyta się bardzo przyjemnie, język jest bowiem wyjątkowo przystępny. Autorka częstokroć pozwala sobie na różne mało literackie zwroty, przez co treść staje się bliższa szkolnej rzeczywistości.

JOANNA WNEK-GOZDEK

Wanda Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2008, 376 s.

Książka Wandy Dróżki to prezentacja wyników badań przeprowadzonych przez autorkę, a dotyczących kondycji społeczno-zawodowej polskiego nauczyciela w okresie zmiany społecznej w Polsce po 1989 roku. Ujętą w tytule *wielką zmianę* Dróżka rozpatruje w trzech aspektach: jako zmianę epokową przejawiającą się globalną przemianą kulturową oraz kryzysem organizacji i instytucji, jako zmianę ustrojową w obrębie *struktur społeczno-politycznych, ekonomicznych i edukacyjnych*, a także jako zmianę życiową, postrzegającą osobowość nauczycieli wieku średniego w perspektywie humanistyczno-psychologicznej, egzystencjalnej i zawodowej. Autorka przytacza pojęcie *traumy kulturowej* opisane przez Sztompkę na określenie owej gwałtownej, wszechogarniającej zmiany społecznej, która pociągnęła za sobą dotkliwie skutki w działalności zawodowej nauczycieli. Jednym z przejawów tej zmiany jest reforma systemu edukacji w Polsce – odgórnie narzucona, niesprecyzowana pod względem założeń i ich realizacji. W rzeczywistości zdominowanej przez sprzeczności i paradoksy, takie jak choćby powszechny dostęp do informacji czy nowoczesnych technologii, pozostająca w opozycji do tendencji indywidualistycznych, relatywizmu wartości czy utraty poczucia bezpieczeństwa. Od szkoły oczekuje się umiejętności oscylowania między krańcowymi poglądami oraz wychowania obywateli właściwie funkcjonujących w życiu społecznym, bez naruszania indywidualności własnej i innego. Dróżka podjęła próbę spojrzenia na te problemy oczami nauczycieli w średnim wieku (35–55 lat), tzw. *pokolenia pogranicza*, którzy wychowywali się, dorastali i budowali swój świat wartości w czasach starożytności, w epoce kałamarza, a dziś muszą zmierzyć się z drastycznie różną, często o wiele bardziej bolesną i niezrozumiałą rzeczywistością. Celem poznania poglądów, doświadczeń i refleksji nauczycieli z okresu lat 70., 80. oraz początku lat 90., jesienią 2002 roku został ogłoszony Ogólnopolski Konkurs na Pamiętniki Nauczycieli pod hasłem „Nauczycielska Dojrzałość”, zamknięty w maju 2004 roku. Cieszył się on dużym zainteresowaniem wśród nauczycieli różnych specjalności, cechujących się długoletnim stażem pracy, profesjonalizmem, aktywnością, bogatym doświadczeniem zawodowym oraz dużą dozą krytycyzmu. Przysłane pamiętniki, dzienniki i listy pokazują ewolucję w zakresie pojmowania zawodu nauczycielskiego i postrzegania roli zawodowej nauczyciela na tle zmieniających się realiów. W książce zostały przytoczone liczne fragmenty tychże zapisków bądź całe wypowiedzi – wraz z wnioskami autorki, stanowią one istotną część publikacji.

Struktura książki obejmuje wstęp, cztery obszernie rozdziały i zakończenie. Pierwszy rozdział przybliży teoretyczno-metodologiczne aspekty badań, a trzy kolejne, zatytułowane: „Przeszłość”, „Terażniejszość” i „Przyszłość” tworzą całościowy obraz sytuacji nauczyciela polskiego – od początków kształtowania się jego życiowej drogi, przez sytuację aksjologiczną okresu przełomu, po wizję roli własnej w perspektywie czasowej.

W rozdziale pierwszym autorka przedstawia ewolucję pojęcia profesjonalizmu. Na gruncie polskiej pedeutologii klasyczne znaczenie profesjonalizmu pokrywa się właściwie z pojęciem roli społecznej, rozumianej jako działalność, którą cechuje *wyrazisty*

charakter służby dla dobra społecznego, autonomiczność oraz kwalifikacje intelektualne i etyczne. Obecnie pojęcie to zmieniło znaczenie i jest równoznaczne z „biegłością” w wykonywaniu zawodowych obowiązków, byciem ekspertem w danej dziedzinie. Fundamentalnym aspektem profesjonalizmu zawodu nauczycielskiego stała się refleksyjność, definiowana przez Bourdieu jako *zdolność do namysłu nad własnym myśleniem, do dystansowania się i wątpienia w źródło swojego myślenia*. Idealem nauczyciela jest natomiast „refleksyjny praktyk”, świadomy konieczności namysłu nad praktyką dydaktyczną i wychowawczą w celu niwelowania rozbieżności między teorią a praktyką. Autorka podkreśla, iż w ujęciach socjologicznych refleksyjność pojmowana jest jako paradygmat zmiany, nowoczesności. Dróżka przedstawia dziewięć aspektów rozumienia refleksyjności: jako kompetencji do przyjmowania postawy krytycznej, jako kompetencji autobiograficznej, jako strategii samorealizacji, jako cechy organizacji życia w nowoczesnym świecie, jako cechy badań społecznych i postawy badacza, jako cechy teorii, nauk społecznych, jako cechy kształcenia, jako cechy i właściwości społecznego działania, a także jako kompetencji społecznej w znaczeniu zdolności społeczeństwa do krytycznego spojrzenia na siebie.

Autorka podkreśla również konieczność przygotowania nauczycieli do podejmowania przez nich refleksji w zakresie kształcenia i rozwoju zawodowego poprzez stosowanie narracji autobiograficznej, czyli *subiektywnej interpretacji własnego życia*. Narracja autobiograficzna pozwala także kształtować umiejętność krytycznego myślenia i rozwijać inteligencję emocjonalną. Ostatnią część pierwszego rozdziału Dróżka poświęca na przedstawienie metody autobiograficznej w perspektywie metodologii refleksyjnej, której jednym z głównych założeń jest kwestionowanie prób określenia uniwersalnych właściwości świata społecznego, który w swej istocie jest zmienny.

Rozdział drugi ogniskuje się wokół trzech zagadnień istotnych z punktu widzenia ukształtowania się habitusu nauczycieli w średnim wieku, a mianowicie socjalizacji w okresie dzieciństwa, młodości, związanych z nią motywów wyboru zawodu oraz początków pracy zawodowej. Nauczyciele *pokolenia pogranicza*, w większości pochodzenia chłopskiego i robotniczego, wspominają swoje dzieciństwo jako „twarde” – wypełnione obowiązkami, ciężką pracą w polu oraz przeniknięte biedą. Pomimo jednak trudnego doświadczenia ubóstwa, podkreślają wartość, jaką miał dla nich dom rodzinny i wychowanie, które w nim otrzymali. Z ich pamiętników wyłania się obraz generacji, dla której wartościami priorytetowymi i zinternalizowanymi są: szacunek do pracy, zaradność, wytrwałość, odpowiedzialność, wartości etyczne oraz poszanowanie autorytetów. Wyniesione z rodzinnego gniazda przekonanie o konieczności kształcenia się sprawiało, że chętnie podejmowali naukę na kolejnych szczeblach edukacji i dokładali do niej starań, nawet za cenę męczących dojazdów do oddalonej szkoły. Wśród motywów wyboru zawodu nauczycielskiego trudno wskazać ten jedyny. W wielu przypadkach było to odczuwane już od dzieciństwa powołanie do realizowania się w tym zawodzie. Spośród innych, skłaniających do podjęcia pracy w szkole, można wyróżnić: tradycje rodzinne (spora część tych osób miała korzenie nauczycielskie) i względy racjonalne, takie jak łatwość znalezienia pracy czy długie wakacje. Motywy te można sklasyfikować w kategoriach własnego wyboru, konieczności oraz przypadku. We wspomnieniach dotyczących początków kariery zawodowej często przewija się doświadczenie „rzucenia na głęboką wodę”. Wielu nauczycieli podkreśla, że nie mogli liczyć na pomoc i wsparcie ze strony dyrekcji czy kolegów z pracy i musieli radzić sobie ze wszystkim sami. Niektórzy zaznaczają, że bardziej niż wiedza metodyczna przydała im się intui-

cja. W tamtych czasach ich rola nie ograniczała się do nauczania i wychowania, lecz obejmowała szeroką działalność społeczno-kulturalną na terenie szkoły i poza nią, co sprawiało, że nauczyciele mieli nierzadko poczucie ogromu obowiązków, jakie na nich spoczywały.

Najobszerniejszy, trzeci rozdział przedstawia wpływ transformacji ustrojowej oraz reformy oświaty z 1999 roku na zawodowe funkcjonowanie nauczycieli w wieku średnim. Ich sytuację po 1989 roku można określić jako skomplikowaną i złożoną, a ich samych jako rozdartych wewnątrz. Ich świat wartości, budowany w *warunkach stabilnego ładu społeczno-kulturowego*, został brutalnie zepchnięty na margines w skutek zdominowania go przez pluralizm norm, wartości, symboli i wzorów kultury. Nauczyciel przestał być autorytetem przez sam fakt wykonywania tego zawodu – musiał zacząć walczyć o swój wizerunek poprzez ciągłe tworzenie siebie. Autorka wyróżnia trzy główne obszary zagadnień, w obrębie których obserwuje się najsilniejszy wpływ *wielkiej zmiany* na działalność nauczycieli. Są to problemy: kulturowo-aksjologiczne i cywilizacyjne, społeczno-polityczne i ekonomiczne oraz edukacyjno-zawodowe.

Nieprzypadkowo to właśnie problemy aksjologiczne przeważają w rozważaniach badanych, gwałtowne bowiem zderzenie uporządkowanego świata tradycyjnie rozumianych wartości ze współcześnie głoszonym relatywizmem wartości, z pokusą łatwego, przyjemnego życia bez odpowiedzialności, z rozluźnieniem w sferze moralnej budzi poważny niepokój wśród nauczycieli przełomu. Kryzys wartości silnie rzutuje na proces dehumanizacji szkoły i wykształcenia. Dominująca w kształceniu „orientacja materialistyczna”, jako relikwyt dawnego ustroju powoduje, że wykształcenie postrzegane jest głównie jako wartość instrumentalna – istotna z punktu widzenia możliwości zapewnienia sobie odpowiedniego standardu życia. W czasach, w których kultura masowa zawładnęła umysłami ludzi, nauczyciel ma być nie przekazicielem wartości, lecz pragmatykiem, instrumentalistą. Wśród wypowiedzi badanych przeważa ton świadczący o rozczarowaniu zmianami, jakie zaszły w Polsce, w wyniku których zawód stracił prestiż i pomimo ogromnego wysiłku, jakiego wymaga, jest zupełnie niedoceniany pod względem finansowym. Ze wszystkich pamiętników przebija uczucie rozgoryczenia i zniechęcenia tym, że wartości, idee, o które walczyli, dziś niewiele znaczą, a bycie nauczycielem z powołania i pojmowanie swojej pracy jako misji wydaje się zupełnie pozbawione sensu.

Wobec *kryzysu wartości*, osłabienia funkcji rodziny i szkoły, spadku znaczenia autorytetów kwestia wychowania młodego pokolenia wydaje się szczególnie ważna, dlatego od szkoły oczekuje się rozwinięcia przez nią funkcji wychowawczej. Dominująca obecnie nad socjalizacją obiektywną socjalizacja subiektywna (samosocjalizacja) powoduje kryzys tożsamości u ludzi młodych, który z kolei przejawia się agresją, ucieczką w sekty, w podkultury, hołdowaniem ciału, niskim stopniem autorefleksji, brakiem krytycyzmu w myśleniu. Nauczyciele są zaniepokojeni brakiem *jasno określonej wspólnej wizji człowieka*, brakiem koherentnej wizji edukacji oraz brakiem współpracy ze strony przede wszystkim rodziców w procesie wychowywania. Te wszystkie problemy sprawiają, że szkoła musi stać się miejscem uporządkowania wiedzy płynącej z mass mediów oraz miejscem, gdzie nauczanie i wychowanie będą stanowiły wzajemnie dopełniające się procesy.

Istotnym przejawem *chaosu wartości* jest agresja doświadczana *przez pryzmat zachowań ryzykownych, autodestrukcyjnych i obniżenia kultury zachowania uczniów*. Coraz częstszym przejawem agresji w szkole jest zachowanie agresywne uczniów wo-

bec nauczycieli, a *strach przed uczniem* stał się kolejnym lękiem doświadczanym przez nauczycieli w średnim wieku. Badani upatrują przyczyn zwiększonej agresywności w pojawieniu się instytucji gimnazjum, które skupia w jednym miejscu osoby będące w okresie dojrzewania, czyli czasie silnej labilności emocjonalnej, sprzyjającej eskalacji zachowań niepożądanych. Autorka podkreśla również problem zachowań ryzykownych, takich jak alkoholizowanie się i zażywanie narkotyków przez młodych ludzi, jako swoistej grupy zachowań autoagresywnych.

Kolejnym polem, na którym zaznacza się wpływ zmiany na sytuację nauczyciela, jest pole społeczno-polityczne i ekonomiczne. Zmiana ustroju zapoczątkowana w 1989 roku spowodowała przejście od gospodarki centralnie sterowanej do gospodarki wolnorynkowej. Szkołę zaczęto pojmować jako *sektor konsumpcji* oraz obciążającą pozostałość państwa opiekuńczego i tym samym zaczęto dążyć do likwidacji i destrukcji wszystkiego, co było nieopłacalne. Nowa sytuacja ekonomiczna zrodziła u nauczycieli poczucie niestabilności, braku bezpieczeństwa oraz obawę przed utratą pracy. Główną przyczynę tego lęku stanowi postępujący proces ubożenia tej grupy zawodowej. Analizowane pamiętniki pozwalają zaobserwować ogromne niezadowolenie nauczycieli z ich sytuacji ekonomicznej. Są rozżaleni, że płaca, którą otrzymują, jest zupełnie nieadekwatna do ciężkiej pracy, jaką wykonują, oraz że wymaga się od nich coraz to nowych kwalifikacji bez odpowiedniego dla nich wynagrodzenia. Sytuacja ta w skrajnych przypadkach, głównie u mężczyzn, prowadzi nawet do porzucenia nauczycielskiego zawodu i szukania lepiej płatnej pracy. W kontekście problemów społeczno-politycznych i ekonomicznych autorka zwraca również uwagę na problemy osobiste, rodzinne i zdrowotne nauczycieli. Wiek średni, stanowiący najdłuższą fazę życia, jest czasem, gdzie ujawniają się liczne napięcia, skrajności, kryzysy. Natężenie stresu wpływa na uczucie ciągłego przemęczenia, podnosi ryzyko chorób zawodowych, a także może stać się przyczyną wypalenia zawodowego.

Ostatnim rodzajem zmian dotyczących funkcjonowania nauczyciela są zmiany edukacyjno-zawodowe, jakie przyniosła ze sobą reforma edukacji. W tym względzie najistotniejszą rzeczą jest ambiwalentny stosunek nauczycieli do owych zmian. Z jednej bowiem strony wymieniają liczne problemy, jakie zaistniały w szkole po wprowadzeniu tej reformy, a które zostały już wcześniej omówione, jak choćby problem agresji czy zmiany relacji nauczyciel–uczeń, z drugiej jednak dostrzegają jej pozytywne. Do tych dobrych stron zaliczają uwzględnienie założeń pedagogiki humanistycznej, akcentującej szacunek dla podmiotowości i indywidualności uczniów, a także uwrażliwienie nauczycieli na potrzeby samokształcenia i permanentnego rozwoju, jak i możliwość wyboru podręczników czy w pewnym stopniu uporządkowania kryteriów nauczania. Nauczyciele podkreślają, że reforma była niezbędna, ale niestety, w praktyce znacznie odbiega od pierwotnych założeń.

Ostatnie zagadnienie poruszane w rozdziale trzecim dotyczy kwestii tzw. awansu zawodowego nauczycieli, który wprowadziła ustawa z 2000 roku w celu zmotywowania nauczycieli do ciągłej pracy nad własnym rozwojem. Wiąże się ono z uzyskiwaniem kolejnych stopni na drodze nauczycielskiej kariery. Kontrowersje wokół tego problemu dotyczyły przede wszystkim przerostu formy nad treścią, tzn. przerostu biurokratyzacji, zdobywania kolejnych „papierków” nad faktycznym rozwojem nauczycieli. Badani zwracali także uwagę, że kwestia awansu zawodowego wpłynęła negatywnie na relacje wśród nauczycieli, ponieważ zaufanie i życzliwość ustąpiły miejsca rywalizacji i agresji. Dróżka podkreśla również, że problem awansu najdotkliwszy w skutkach okazał się dla

nauczycieli z wieloletnim dorobkiem dydaktycznym, którzy niejako na nowo musieli poświadczać swoje kompetencje.

Ostatni, czwarty rozdział autorka poświęca na podsumowanie dokonanej analizy pamiętników, z których wyłania się obraz nauczycieli usiłujących *godzić własne przywiązanie do tradycji z potrzebą rozumienia nowej epoki*, jak również prezentuje wartości istotne dla nauczycieli i przyszłościową wizję roli nauczycieli. Wielu nauczycieli zaznacza kierowanie się w życiu, tak osobistym, jak i zawodowym, wartościami chrześcijańskimi. Patriotyzm nie jest dla nich pustym słowem i dlatego starają się pokazać na nowo jego sens. Akcentują ponadto wartość rodziny. Swoją rolę postrzegają przede wszystkim jako walkę o ocalenie wartości. Chcą również podejmować próby integracji szkoły ze społecznościami lokalnymi. Jest i taka grupa nauczycieli, dla których ich zawód wciąż pozostaje powołaniem i misją.

Problematyka badawcza podjęta przez autorkę jest niezwykle interesująca. Moją uwagę zwróciło zwłaszcza wielopłaszczyznowe ujęcie zagadnienia i ciekawe potraktowanie problemu. Autorka nadaje swojej pracy jasną strukturę, która w przypadku pokazania zmian na przelomie czasu jest czymś niezwykle ważnym. Myślę, iż analiza pamiętników była bardzo trafnym pomysłem. Badani mogli bowiem przedstawić swoje subiektywne doświadczenia, refleksje i interpretacje, uwzględniając różne aspekty zadanej problematyki, jak choćby określenie swojego świata wartości w kontekście socjalizacji w okresie dzieciństwa, zastanowienie się nad motywami podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, odniesienie się do pierwszych zawodowych doświadczeń czy spojrzenie z perspektywy prezentystycznej na obecną kondycję nauczyciela wobec kryzysu wartości. Przytoczone fragmenty pamiętników wypełniają większość książki; nie są tylko cytowane, lecz zawsze opatrzone komentarzem, stanowiącym coś w rodzaju uogólnienia, globalnego spojrzenia na badane zagadnienie.

Dla mnie, osoby urodzonej i wychowanej u schyłku XX wieku, historie nauczycieli spisane w ich pamiętnikach stanowią świadectwo tamtej epoki i uczą szacunku do pracy, poczucia obowiązkowości, jak również doceniania prawdziwych i trwałych relacji interpersonalnych. Aspektem *wielkiej zmiany* w zakresie funkcjonowania nauczyciela, który zainteresował mnie najbardziej, jest zmiana kulturowo-aksjologiczna, która pociąga za sobą liczne dylematy dotyczące świata wartości. Niezwykle piękne jest dla mnie to, iż badani nauczyciele tak masowo podkreślają wierność zasadom i wartościom wyniesionym z domu rodzinnego i są gotowi ich bronić w rzeczywistości zdominowanej przez wizję „lekkiego” życia. Z punktu widzenia osoby wierzącej znaczenie ma dla mnie podkreślanie przez wielu nauczycieli szacunku do wartości chrześcijańskich, jak i przenoszenie tych wartości na grunt zawodowej pracy. Nauczyciele z pokolenia lat 70., 80. i początków 90. wskazują osobę Jana Pawła II jako ich największy autorytet, co również jest budujące. Uważam, że w obliczu ogólnie negatywnych zmian w kondycji polskiego nauczycielstwa po okresie transformacji ustrojowej, rzeczą niezwykle cenną jest autentyczna chęć wielu z nich do ciągłego rozwoju zawodowego i samokształcenia oraz podejmowanie próby niejako asymilacji z nowoczesnym światem, bez utraty przy tym swojej mocno ukształtowanej osobowości.

Według mnie, książka Wandy Dróżki stanowi bardzo istotny wkład w spojrzenie na problem *wielkiej zmiany* pod kątem wpływu jej skutków na sytuację aksjologiczną, ekonomiczną oraz edukacyjno-zawodową nauczyciela. Trzeba jednak przyznać, że mało przejrzysty układ treści nie jest jej najmocniejszą stroną. Zbyt mały druk utrudnia czytanie i sprawia wrażenie wielości, nie zawsze w pełni zrozumiałej treści. Z owego

studium autobiografii wpływa jednak wiele ważnych refleksji związanych z działalnością nauczyciela, tym bardziej że uczestnicy konkursu stanowili grupę pod wieloma względami różnorodną.

Jako że walorem tej książki, poza treściami merytorycznymi, jest skłonienie do refleksji nad rolą nauczyciela i jej konsekwencjami, myślę, iż publikacja ta jest godna polecenia wszystkim pracownikom oświaty różnych szczebli, jak również studentom kierunków pedagogicznych, którzy swą zawodową przyszłość łączą z pracą w szkole.

AGNIESZKA PASTERAK