

Mirostaw Szymański

Problematyka edukacyjna we współczesnej debacie publicznej

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

Wzrost znaczenia edukacji w życiu publicznym

Wzrost społecznej rangi edukacji stanowi charakterystyczną właściwość naszych czasów. Do najbardziej istotnych cech współczesnego życia społecznego i gospodarczego należy 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 wyzwalaniem się narodów i grup etnicznych z więzów często wielowiekowej niewoli, a następnie z obalaniem autorytarnych systemów władzy administracyjnej i po-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Edukacja jako element kontrowersji ideologicznych i walki politycznej

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

i przygotowywaniem „nowej matury”. Nie wprowadziła istotnych programów „wyrównywania szans”, choć powinno to być podstawową troską partii socjaldemokratycznej. Minister Sawicki kontynuował politykę swoich poprzedników, acz sam reprezentuje jeszcze inną opcję polityczną. Koncepcja reformy szkolnictwa pozostawała podobnie jak dotąd bardzo eklektyczna, nie jest oparta na żadnej całościowej podbudowie teoretycznej, ani na konsekwentnej ideologii. W okresie sprawowania władzy przez ministra Giertycha bardzo silnie widoczne były tendencje ultrakonserwatywne i antypedagogiczne (przekonanie, że wychowanie młodzieży może uzdrowić wprowadzenie dyscypliny, 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 poczynań partii uznawanych za opozycyjne w stosunku do własnej niż o autentyczne, rzeczywiste zmiany, które mogłyby zasadniczo zmienić jakość kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w naszym kraju. Szkołę i wychowanie młodzieży traktowano więc bardzo często jako swoiste pole manewrowe i miejsce walki o pozyskanie aprobaty w opinii społecznej. Niemal przez całą pierwszą dekadę kolejne ekipy ministerialne kreśliły wizje różnych przedsięwzięć reformatorskich, a mimo to ogłoszona w 1998 roku i realizowana do dziś reforma systemu edukacji okazała się koncepcyjnie bardzo słabo opracowana, gorzej – zupełnie nieprzygotowana ani pod względem kadrowym, ani w zakresie bazy materialnej i środków finansowych.

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

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

Wiedza naukowa o wychowaniu a polityka oświatowa

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

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

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

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

Tematyka polskiej debaty edukacyjnej

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

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

² Tamże, s. 5–14.

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

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

Do fragmentarycznego, w jakiejś mierze „sezonowego” 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 tego, iż w medialnych materiałach na tematy edukacyjne panują, podobnie jak w wielu dziedzinach, określone mody. Niedoświadczeni dziennikarze podejmują z własnej inicjatywy, a jeszcze częściej z polecenia swych szefów, „gorące tematy”. W wyniku tego stanu rzeczy pojawiają się w tym samym czasie duże ilości audycji i artykułów o tej samej, niejako „dyżurnej” tematyce. Może to być przemoc i agresja, po jakimś czasie narkomania, tematyka subkultur młodzieżowych, nieudolnych nauczycieli, małych szkół na wsi, konfliktów między rodzicami i szkołą. W określonym czasie dominuje zwykle jeden temat, potem jego znaczenie maleje, pojawia się inny, by po pewnym czasie zniknąć na czas dość odległy.

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

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

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

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

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

Wprowadzaniu reformy szkolnej, niesłusznie nazywanej reformą systemu edukacji, towarzyszyła od 1998 roku bardzo intensywna kampania medialna. W krótkim czasie dyskusja przeniosła się jednak na wybrane tylko zakresy spraw związanych z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, niedostatkami podręczników szkolnych, kontrowersjami dotyczącymi utrzymania lub likwidacji małych szkół, niesprawdzeniem się zapowiedzi, że gimnazja będą szkołami troskliwie zajmującymi się młodzieżą w okresie dojrzewania, a także szkołami przyczyniającymi się do wyrównywania szans edukacyjnych. Stale powtarzającymi się tematami były dysfunkcje kształcenia i wychowania, agresja i przemoc w środowiskach dzieci i młodzieży, trudności uporania się z narastającą przestępczością wśród nieletnich, zagrożenia związane z alkoholizmem i narkomanią. W okresach nasilania się sprzeciwu środowisk nauczycielskich wobec niezadowolających warunków płacowych, mass media służyły wrzucaniu „kamyczka do ogródka” 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 minimalne. Zastanawia na przykład to, że w poszukiwaniu nowego modelu szkoły i nowych koncepcji wychowania w III Rzeczypospolitej nie próbowano nawiązać do bogatego dorobku polskiej myśli pedagogicznej, w tym także prac znakomitych pedagogów z okresu międzywojennego oraz znaczących publikacji ludzi niezależnych, nie związanych w latach PRL-u z obozem władzy, a wręcz przeciwnie – krytycznie analizujących ówczesną rzeczywistość oświatową i wychowawczą. Zupełnie zapomniano o pracach polskich komitetów ekspertów działających pod kierunkiem Jana Szczepańskiego i Czesława Kupisiewicza i wraz z tym o diagnozach i postulatach, z których zdecydowana większość nie straciła znaczenia w związku ze zmianą ustroju. Kolejni ministrowie edukacji nie przywiązywali wagi do prac najważniejszych działających w okresie transformacji instytucji naukowych, niejednokrotnie ignorowali diagnozy i postulaty Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Komitetu Prognoz przy Prezydium PAN „Polska w XXI wieku”, nie znajdowali czasu na udział w Zjazdach Pedagogicznych organizowanych przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Chętnie natomiast korzystali z sieci „instytucji zastępczych”, podporządkowanych organizacyjnie swemu resortowi lub wykonujących odpłatnie jego zlecenia. Niestety, w odróżnieniu od innych dziedzin życia społecznego, dziennikarze zajmujący się problematyką oświatową nie potrafili oderwać się od tego fasadowego źródła informacji, ograniczając się do wiadomości z oficjalnych konferencji prasowych, pokazowych seminariów i konferencji oraz materiałów dostarczanych przez centralną lub terenową administrację oświatową.

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

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

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

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

Educational problems in the contemporary public debate

Abstract

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

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