Kazimierz Denek

Tocząca się reforma edukacji

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (32-33), 21-42

2006

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Kazimierz Denek

Tocząca się reforma edukacji

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwa, nauka i rozwój technologiczny są przedmiotem gwałtownych i głębokich transformacji. Świat musi zmierzać się z olbrzymimi problemami i wyzwaniami, zdominowanymi przez zmiany demograficzne (spowodowane znacznym wzrostem populacji w niektórych częściach świata), wybuchające konflikty i etniczne konfrontacje, głód, choroby, biedę, brak mieszkań, długoterminowe bezrobocie, ignorancję i problemy dotyczące ochrony środowiska, konsolidację pokoju i demokracji, respektowanie praw człowieka i ochronę tożsamości kulturowej. Od sprzeczności nie są wolne takie międzynarodowe dążenia, jak: demokratyzacja (upadek reżimów totalitarnych, rozwój demokracji); globalizacja; regionalizacja; polaryzacja (rosnące różnice pomiędzy poszczególnymi krajami, bogatymi i biednymi ludźmi); marginalizacja (dotycząca zwłaszcza zacofanych krajów czy populacji); fragmentaryzacja (podziały społeczne w oparciu o pochodzenie, przekonania religijne).

Według UNESCO edukacja staje się kluczem wprowadzenia w życie procesu koniecznego dla ukazania wyzwań nowoczesnego świata. Poprzez kształcenie reprezentuje ona postęp w życiu społeczno-ekonomicznym, technicznym i kulturalnym społeczeństw. Przedstawiciele UNESCO uważają, że konieczne jest posiadanie nowej wizji edukacji łączącej wymogi doskonalszego kształcenia zgodnego z oczekiwaniami społecznymi. U podstaw *„nowej filozofii edukacyjnej"* znajdują się zmiany[1]. Dotyczą one konfiguracji społeczeństw, wartości, kultury, nauki, edukacji[2], polityki. Istotne z tych zmian to:

„społeczeństwo wiedzy". Idea, że wiedza daje energię, dzięki której można osiągnąć sukces (jako kluczowe źródło ekonomii). Wszystkie organizacje będą musiały w przyszłości przesiąknąć *„wiedzą"*. Dotyczy to także szkół.

---

[1] A. Ćwikliński: *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005; M. Mikut: Orientacja na zmianę jako wyzwanie współczesnej edukacji, „Edukacja Humanistyczna" 2002, nr 1-2.

[2] J. Cairns, D. Lawton, R. Gardner: *Values, culture and education*, London 2001,

–*„przyspieszenie czasu i przekroczenie przestrzeni"* (*ponad czasem i przestrzenią*). To bliskie nawiązanie do rewolucji w technologiach informacyjnych i komunikacyjnych. Ale to znacznie więcej niż ponadczasowe i ogólnoświatowe rynki finansowe. Posiada ono ważny wymiar kulturowy, ponieważ wpływa na sposób, w jaki ludzie przeżywają czas (oszczędzamy czas tylko po to, by poczuć, że jest go mniej; życie w przedłużającej się teraźniejszości nie zawsze jest komfortowym doświadczeniem), a także jak stykamy się z przestrzenią (jako wirtualne społeczności wypieramy przestrzeń rzeczywistą).

–*„społeczeństwo ryzyka"*. Masowe szkolnictwo podstawowe i gimnazjalne produkuje tysiące mniej krytycznych i bezkrytycznych obywateli. W tym samym czasie odnosząca sukcesy nauka wpycha je w obszary, gdzie tradycyjne formy naukowego dochodzenia (redukcjonizm, empiryzm, techniki eksperymentalne) są mniej efektywne. Zamknięcie kontrowersji staje się coraz trudniejsze. Pytania gromadzą się szybciej niż odpowiedzi. Można odczuć, że sprawy wymykają się spod kontroli. Edukacja zaczyna stawać się nieznanym terytorium. Więcej się od niej wymaga niż jest w stanie zaoferować.

Dzieje się tak, dlatego ponieważ system edukacji w Polsce jest niedoskonały[3]. Jakkolwiek funkcjonuje w rzeczywistości XXI wieku, to jednak sprawy w niej mają się tak, jak w epoce kamienia, jeszcze nie – rozłupanego. Nie lubią jej uczestnicy procesu kształcenia. Nauczyciele się w niej męczą za grosze. Uczniowie uważają, że szkoła zatruwa ich z natury chłonne i czyste umysły, które mogłyby się twórczo rozwijać, gdyby nie nauczyciele.

W edukacji Polski pokutuje ubiegłowieczny model kształcenia – esencjonalizm i tradycjonalizm, widoczny w premiowaniu przedmiotów nauczania i wpajaniu encyklopedycznej wiedzy. Następstwem tego jest bierność uczniów niewykorzystywanie ich zainteresowań oraz nie uczenie kreatywności i samodzielności. Szkoła w Polsce tłumi pasję poznawczą uczniów, zniechęca ich do samodzielnego poszukiwania i odkrywania oraz działania. Charakteryzuje ją ograniczony kontakt nauczycieli i uczniów z dominującą rolą pierwszych nad drugimi. Odbywający się w niej proces kształcenia jest *„monotonny, pozbawiony elementów zabawy, oryginalności, żywiołowości"*[4].

R. Legutko dowodzi, że w naszej edukacji dominuje model wykształcenia, w którym dominują umiejętności zdobywania informacji kosztem wiedzy ogólnej. Krytykuje w nim przeciwstawianie wiedzy umiejętnościom. Zauważa, że jedno drugiego nie zastąpi i do niczego nie prowadzi. Ubolewa, że wiedza

[3] K. Denek: *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; K. Denek: *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000; K. Denek, I. Kuźniak: *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2001; *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), Poznań 2003.

[4] E. Jurkiewicz: *Bariery, które szkodzą rozwojowi uczniów*, „Gazeta Szkolna" 2006, nr 5, s. 6.

znika ze szkoły, a skupianie się na umiejętnościach przynosi słabe efekty i nie rekompensuje jej braku wiedzy. Obawia się, że polski inteligent zmieni się w *„akulturalnego fachowca w wąskiej dziedzinie"*, z którym trudno będzie nawiązać kontakt umysłowy. Uprawiana w szkole edukacja staje się raczej socjalizacją niż kształtowaniem umysłów i przekazywaniem wiedzy[5].

Uczniowie nienawidzą szkoły. Nie identyfikują się z nią. Uważają, że jest w niej nudno, niepewnie, niestabilnie, niesprawiedliwie i sztywno, niebezpiecznie, nie ma miejsca na przygody z nauką. Traktują ją jako *„stadnina koni startujących w wyścigu do kariery (...) pod kierunkiem nauczycieli – zwapniałych mentorów nie rozumiejących świata, w którym żyją ich uczniowie"*[6]. Co robić żeby w szkole uczniowie mówili, że w niej jest *„fajnie"*, na luzie, partnersko, przyjemnie? Nie powinno się w niej dążyć do uczenia wszystkiego lecz skupiać się na egzemplarzach wiedzy.

Nowe wymagania pod adresem edukacji

Zmiany, które zachodzą w Polsce stawiają przed edukacją nowe wymagania. Chęć sprostania im powoduje w edukacji, a zwłaszcza naukach o niej liczne dyskursy. Bezrobocie, bieda, korupcja, a także niedostatek myśli państwowej na rozwiązanie tych trudnych problemów wyciskają negatywne piętno nie tylko na procesie transformacji[7] systemowej, ale także zakłócają rzeczowe dyskursy na temat edukacji i nauk o niej. Niemniej uczestnicy tych dyskursów domagają się takiego systemu edukacji, który charakteryzuje: wysoka efektywność, adekwatność do zachodzących zmian w technice, technologii, nauce, kulturze i dostosowania go do potrzeb zatrudnienia w sferach, sektorach, działach, gałęziach gospodarki i kultury narodowej[8]. Żądają odchodzenia od edukacji tradycyjnej (podającej, przekazującej, uniformizującej na rzecz tej, która preferuje indywidualny wysiłek ucznia, jego samorozwój, autokreację.

Nowe rozumienie edukacji opiera się na takich jej cechach jak: ciągłość (ustawiczność kształcenia), wielowymiarowość (wielostronność, obejmowanie różnych aspektów rzeczywistości), interaktywność czyli ukierunkowanie na indywidualny i integralny rozwój ucznia, społeczeństwa[9]. Uwzględnia też nowe wymiary edukacji. Ma ona przygotować nowe pokolenia do: pluralizmu; demokracji (przedstawicielskiej i uczestniczącej); otwartości, tolerancji i sza-

[5] R. Legutko: *Raj przywrócony*, Kraków 2005.

[6] A.Niezgoda: *Szkolne jęki*, „Polityka" 2004, nr 43, s. 101.

[7] Z. Markocki: *Rozdroża edukacji a szkoła i nauczyciel*, „Wychowanie Na Co Dzień" 2001, nr 9.

[8] A. Kobylarek: *Edukacja w kontekście globalnych przemian cywilizacyjnych*, „Kultura i Edukacja"2001, nr 2.

[9] I. Wojnar, J. Kubin (red.): *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1997.

cunku dla innego środowiska naturalnego i kulturowego; równości, negocjacji i współistnienia; samodzielności myślenia i działania, dialogu[10] współdziałania i współpracy, odpowiedzialności globalnej[11].

Wraz z nowym rozumieniem edukacji zmianie ulegają jej cele, nadrzędne wobec nich wartości i ich hierarchia. Wartościami wspólnymi dla edukacji państw Unii Europejskiej są: prawa człowieka (godność osoby); ochrona praw i swobód obywatela; praworządność demokratyczna; równość szans jednostek; budowanie *„kultury pokoju"*, odrzucanie przemocy; poszanowanie innych ludzi, respektowanie praw mniejszości narodowych i etnicznych; solidarność międzyludzka; zrównoważony rozwój; ochrona ekosystemu; odpowiedzialność jednostkowa. Opierając się na nich przyjęto następujące strategiczne cele edukacji: równość szans edukacyjnych; demokratyzacja edukacji; rozwój aktywności twórczej człowieka; autokreacja; szacunek dla różnicy[12].

O efektywności systemu edukacji możemy mówić wtedy, gdy jej korelaty przyczyniają się w optymalnym stopniu do realizacji wartości i celów[13].

Wstępna próba oceny reformy systemu edukacji

Konieczność reformy systemu edukacji nie podlega dyskusji. Zaniechanie jej nie wchodzi w rachubę. Nie wyklucza się dokonywania korekt uzasadnionych rezultatami monitorowania reformy, jej naukową i społeczno-ekonomiczną ewaluacją.

Lata olbrzymiej centralizacji zarządzania edukacją w naszym kraju doprowadziły ją do stagnacji. Do przezwyciężenia tego stanu niezbędna stała się kompleksowa reforma edukacji obejmująca zagadnienia strukturalne, programowo-metodyczne, finansowe i organizacyjne od przedszkola po szkołę wyższą oraz potrzeba wielkiej myśli pedagogicznej. Najistotniejszym jej zadaniem jest obiektywne spojrzenie na edukację w kontekście przeżywanego momentu dziejowego. Z drugiej strony pedagogika za bardzo chce być nauką, a jest przynajmniej na równi z nią sztuką.

---

[10] A. Karpińska (red.): *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok 2002; A. Karpińska (red.): *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Białystok 2002.

[11] A. Bogaj: *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000.

[12] K. Denek: *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000.

[13] K. Denek: *Axiologie und Teleologie der Ausbildung im Kreise der Schultheorie und – praxis*, (in:) Aktuelle Probleme der Pädagogik in Polen, Hrsg. J. F. Materne. Pulheim 1997; K. Denek: *Education in the process of system transformation*, (in:) Transforming Educational Reality in Poland at the Threshold of the 21st Century, ed. S. Juszczyk, Katowice 2000; K. Denek: *The Reform of the Social and Political Context Change in Postcommunist Poland*, eds. E. Górnikowska-Zwolak, D. K. Marzec, A. Radziewicz-Winnicki. Katowice 2000; A. Karpińska: *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwania dla współczesności*, Białystok 1999.

Znaleźliśmy się jakby w królestwie Czerwonej Królowej z *Alicji w krainie czarów*, gdzie *jeśli ktoś chce zostać w tym samym miejscu, musi twardo się starać i szybko biec, a kto chce wyprzedzić musi biec dwa razy szybciej*[14].

Rozpoczęta od 1 września 1999 roku reforma systemu edukacji w Polsce zrodziła wiele pytań o jej celowość, zasadność przyjętych rozwiązań strukturalnych, teleologicznych, programowych, możliwości realizacyjnych. Wprowadzanie niektórych z jej elementów trwa znacznie dłużej niż zakładano. Rekordy pobiły przygotowania nowej matury. Od 1994 roku jej założenia były zmieniane i dopracowywane przez kolejne ekipy rządowe. W jedenastym roku zobaczyliśmy wreszcie jej rezultaty.

Zakres reformy systemu edukacji jest tak rozległy, że trudno o ocenę całości. Do jej stron dodatnich można zaliczyć: przekazanie szkół samorządom, przyjęcie się i zadomowienie gimnazjum w systemie edukacji i społeczeństwie, system sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, ożywczy *ferment intelektualny* wśród nauczycieli[15], samodzielność szkół (co zapewnia różnorodność oferty edukacyjnej); rozdzielenie wiekowe uczniów w szkole podstawowej; awans zawodowy nauczycieli; idee nauczania zintegrowanego i blokowego (pierwsze z nich dostosowuje proces kształcenia do potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci, pozwala zapobiegać lękom i stresom, które zakłócają ich harmonijny rozwój). Nauczanie blokowe i ścieżki edukacyjne ułatwiają walkę z encyklopedyzmem. Natomiast sprawdziany i egzaminy ograniczając subiektywizm w ocenianiu uczniów, torują drogę ku obiektywnej ewaluacji pracy uczestników procesu kształcenia.

Zmiany edukacyjne wywołane jej reformą opierają się przede wszystkim na nauczaniu zintegrowanym (międzyprzedmiotowym) i blokowym, ewaluacji aktywności uczniów i nauczycieli oraz pracy zespołowej nauczających. Każda z sekwencji tych zmian nie była obca polskiej szkole. Nie funkcjonowała ona jednak w niej w takim wymiarze i kształcie jak ma to miejsce w reformie systemu edukacji.

Reformowana edukacja to danie szansy – zarówno szkole, jak i lokalnej społeczności – wpływu na tworzenie programów dostosowanych do wewnętrznego oceniania, które ma ucznia wspierać, wskazywać postęp w jego osiągnięciach, pomagać w planowaniu własnego rozwoju; dostosowanie programów nauczania do możliwości rozumienia świata przez dzieci i młodzież, zamiast nieudolnego powielania uproszczonych dyscyplin właściwych uczelniom.

---

[14] L. Carroll: *Alicja w krainie czarów*, Warszawa 2001.

[15] A. Kowalski: *Ciekawe czasy będą już zawsze* (Rozmowa z I. Dzierzgowską), „Gazeta Szkolna" 2004, nr 35, s. 4.

W pierwszym etapie reformowania systemu edukacji skoncentrowano się na najistotniejszych jej członach, takich jak: regulacje prawne; organizacja kuratoriów oświaty; infrastruktura szkolna; plany, programy i podręczniki; doskonalenie nauczycieli; komisje egzaminacyjne (centralna i okręgowe); stworzenie systemu oceniania zewnętrznego (koncepcje sprawdzianu po szkole podstawowej i egzaminu po gimnazjum oraz maturalnego); finansowanie reformy oświaty; przystąpienie do realizacji programu *„Pracownia internetowa w każdym gimnazjum"*; treści postanowień Karty Nauczyciela, która motywuje i finansowo gratyfikuje efekty działań tych, którzy uczą i wychowują oraz monitorowanie i promocja reformy[16].

Najwięcej uwagi poświęcono konstytucji programowej. Jest nią rozporządzenie o podstawie programowej kształcenia ogólnego wytyczające kształt teleologiczny i treściowy szkoły. Podobnie potraktowano strukturę systemu edukacji. Wyróżniono w niej etapy trójczłonowej drogi edukacyjnej. Podporządkowano im hasła, które brzmią jak motto dla każdego z nich. Są nimi dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum odpowiednio: aktywność, samodzielność i dojrzałość.

Do pozytywnych aspektów reformy systemu edukacji można zaliczyć oparcie jej na zasadach funkcjonowania współczesnych systemów szkolnych takich jak: demokratyczność (drożność, szeroki profil, ustawiczność, elastyczność i uspołecznienie kształcenia)[17]. Równorzędnymi do nich są zasady: o prymacie wartości i umiejętności nad wiadomościami; uczenia się alternatywnego i innowacyjnego. Odnoszą się one do aksjologicznych, teleologicznych, treściowych, infrastrukturalnych i ewaluacyjnych aspektów edukacji.

Podobną ocenę można odnieść do zawartych w podstawach programowych idei i celów, wynikających z nich nadziei i złudzeń. Są nimi: dostosowanie poziomów kształcenia do okresów rozwoju dzieci i młodzieży; zapewnienie im lepszego zrozumienia siebie, innych i świata w wyniku nauczania zintegrowanego, blokowego i wielostronnego; wyrównywanie szans edukacyjnych; poprawa jakości edukacji, traktowanej jako dopełniający się proces kształcenia i wychowania; podniesienie poziomu społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego[18].

---

[16] K. Denek: *Reforma systemu edukacji po trzech latach*, „Wychowanie Na Co Dzień" 2001, nr 4-5; *O reformie po dwóch latach*, „Biblioteczka Reformy", Warszawa 2000, z. 20.

[17] F. Bereźnicki: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001; C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005; *Edukacja narodowym priorytetem*, Warszawa-Kraków 1989; *Sztuka nauczania. Szkoła*, K. Konarzewski (red.), Warszawa 2005; Sztuka *nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), Warszawa 2005.

[18] E. Kameduła: *Realizacja zadań dydaktycznych na drugim szczeblu kształcenia w aspekcie reformy szkolnej*, (w:) Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa 2001; E. Piotrowski: *Kierunki zmian procesu kształcenia w reformowanej szkole*, (w:) Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe; K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa 1999.

Oparcie reformy systemu edukacji na tych ideach, celach i zadaniach jest trafniejsze, bardziej konkretne i wymierne niż bazowanie na postulacie *wszechstronnego rozwoju uczniów*, wynikającego z Deklaracji Praw Człowieka ONZ[19]. Wszechstronny rozwój osobowości nie może być celem kształcenia, ponieważ nie mamy z nim do czynienia w rzeczywistości. Nie można się rozwijać w każdym kierunku równocześnie i równomiernie, tak jak niemożliwe jest jednoczesne wchodzenie wieloma szlakami turystycznymi na szczyty górskie. Żeby wybrać najwłaściwszy z nich przewodnik nie może nie znać wszystkich szlaków, które prowadzą na szczyt oraz musi uwzględnić stopień zaawansowania uczestników wędrówki w turystyce górskiej. Zatem celem edukacji nie jest wszechstronny, lecz wielostronny rozwój osobowości uczniów[20].

O pozytywach przeprowadzanej reformy świadczą wyniki Programu Międzynarodowej Oceny Uczniów PISA (*Programme for International Student Assessment*) inicjowanego i koordynowanego przez Organizację Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (*Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD*).

Test PISA bada stopień przygotowania 15-latków do życia w społeczeństwach opierających swój rozwój na wiedzy. Traktuje jej zasób jako skumulowany efekt uczenia się od najmłodszych lat w rodzinie, szkole i środowisku społecznym. Określa się w nim takie podstawowe kompetencje, jak: rozumienie tekstu (*reading literacy*); rozumowanie matematyczne (*mathematical literacy*) i w zakresie przedmiotów przyrodniczych (*scientific literacy*). Ustala się także umiejętność rozwiązywania problemów (*problem solving*). Ponadto bada: motywację i postawy dotyczące uczenia się i zachowania uczniów.

W pierwszej edycji PISA z roku 2000 Polska usytuowała się w ostatniej ćwiartce badanych 31 krajów (24 miejsce w rozumieniu tekstów i rozumowaniu matematycznym i 21 w rozumowaniu przyrodniczym). W drugiej edycji PISA (z roku 2003) wyniki na 40 krajów ukształtowały się odpowiednio 16, 24, 19, 25.

Całokształt rezultatów badań drugiej edycji PISA zawarto w tabeli 1.

Tabela 1. Rezultaty badań PISA z 2003 roku

Kraj	Czytanie ze zrozumieniem	Rozumowanie matematyczne	Rozumowanie przyrodnicze	Rozwiązywanie problemów
Finlandia	543(1)	544	548	548
Korea	534	542	538	550(1)
Kanada	528	532	519	529

[19] C. Kupisiewicz: op. cit.

[20] K. Denek: *Urywające się w morzu molo*, (w:) *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), Szczecin 2000.

Australia	525	524	525	530
Lichtenstein	525	536	525	529
Nowa Zelandia	522	523	521	533
Irlandia	515	503	505	498
Szwecja	514	509	506	509
Holandia	513	538	524	520
Hongkong-Chiny	510	550(1)	539	548
Belgia	507	529	509	525
Norwegia	500	495	484	490
Szwajcaria	499	527	513	521
Japonia	498	534	548	547
Macao-Chiny	498	527	525	532
Polska	497(16)	490(24)	498(19)	487(25)
Francja	496	511	511	519
USA	495	483	491	477
Dania	492	514	475	517
Islandia	492	515	495	505
Niemcy	491	503	502	513
Austria	491	509	491	506
Łotwa	491	483	489	483
Czechy	489	516	523	516
Węgry	482	490	503	501
Hiszpania	481	485	487	482
Luksemburg	479	493	483	494
Portugalia	478	466	468	470
Włochy	476	466	486	469
Grecja	472	445	481	448
Słowacja	469	498	495	492
Rosja	442	468	489	479
Turcja	441	423	434	408
Urugwaj	434	422	438	411
Tajlandia	420	417	429	425
Serbia	412	437	436	420
Brazylia	403	356	380	371
Meksyk	400	385	405	384
Indonezja	382	360	396	361
Tunezja	375	359	385	345
Średnia OECD	**494**	**500**	**500**	**500**

Źródło: J. Zawadzka: Cieszmy się, naprawdę jest dobrze, „Gazeta Szkolna" 2004, nr 51, s. 11

Zdaniem premiera M. Belki oznacza to, że *reforma edukacji w Polsce, a zwłaszcza zmiana systemu szkolnictwa i wprowadzenie gimnazjów okazały*

się sukcesem[21]. Jest to istotne w kontekście Unii Europejskiej, Strategii Lizbońskiej, społeczeństwa opartego na wiedzy, wzrostu znaczenia kapitału ludzkiego kosztem materialistycznego[22].

Ostatnie lata to zahamowanie procesu zmian w oświacie. Sytuacja nie nastraja optymistycznie. Liczne *„grzechy"* MENiS doprowadziły do zauważalnego spadku nastrojów w środowisku nauczycielskim, do wyczekiwania i bierności, gdzieniegdzie przetykanego niepokojem. Przyczynami ich są: brak jasno określonej wizji i celów systemu edukacji, zahamowanie reformy na szczeblu ponadgimnazjalnym, nadmierna ilość zmian prawnych, działania pozorne i powierzchowne, niska jakość pracy MENiS, słabe przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie kapitalistycznym i radzenia sobie na trudnym rynku pracy, cofanie zmian ustrojowych prowadzących do ograniczania roli samorządów terytorialnych w zakresie edukacji na rzecz powrotu do centralistycznego zarządzania nią. Stąd W. Książek uważa, że w destrukcji, konserwowaniu *„starego"* ugrupowania lewicowe *są dużo lepsze, niż w tworzeniu i wdrażaniu nowych rozwiązań*[23]. Potwierdzeniem tego są licea profilowane i pozbawienie abiturientów zdawania matematyki jako przedmiotu obligatoryjnego na maturze.

Licea profilowane powstały *„jako najwyraźniej nieudane dziecko reformy oświatowej, z dawnych liceów zawodowych, w których uczyła się najsłabsza młodzież. Decyzję o ich powołaniu podjęła minister Krystyna Łybacka"*[24].

Potraktowanie matematyki jako przedmiotu fakultatywnego na maturze spowodowało, że wiedza z tego zakresu oraz jej pośrednie następstwa: logika, porządek myślenia, wnioskowanie prezentują się kiepsko. *„Poza absolwentami szkół o profilu matematyczno-fizycznym stosunek do matematyki jest często taki, jak do pisma klinowego"*[25]. Młodzież ma kłopoty z napisaniem tekstu relacjonującego cokolwiek, logicznie spójnego i czytelnego. Przeważają wypowiedzi rwane. *„Nie zgadza się składnia, szwankuje gramatyka, nie klei się sens"*. (...) Obserwuje się *„powszechną przeciętność kształcenia, zbyt mizerną dla elit, lecz zarazem nadal zbyt elitarną dla mizerii, więc nie zadowalająca nikogo"*[26]. Konieczne staje się powiązanie kształcenia akademickiego z praktyczną aplikacją zdobywanej wiedzy.

---

[21] A. Mączyńska-Dilis: *Zaczyna nam rosnąć kapitał*, „Gazeta Szkolna" 2004, nr 50, s. 4.

[22] Szczegółowe omówienie wyników PISA 2003 znajdzie Czytelnik w artykułach: S. Barański, *Królowa w niełasce*, „Nowa Szkoła" 2005, nr 1; M. Fedorowicz: *Możemy być optymistami*, „Nowa Szkoła"2005, nr 1; L. Jastrzębska: *Lepiej niż było*, „Nowa Szkoła" 2004, nr 10, s. 17; K. Strużyna, *Uwierz w siebie*, „Głos Nauczycielski" 2004, nr 50, s. 6;

[23] *Długi marsz z przeszkodami* (Rozmowa z W. Książkiem), „Gazeta Szkolna" 2004, nr 40.

[24] R. Teyszerski: *Czy każdy musi mieć maturę?*, „Gazeta Szkolna" 2005, nr 27-28, s. 3.

[25] J. Wojciechowski: *Kruchy fundament*, „Forum Akademickie" 2005, nr 5, s. 31.

[26] Ibidem s. 33.

Młody człowiek po ukończeniu trwającej kilkanaście lat edukacji musi być przygotowany do życia w społeczeństwie, a wiedza którą zdobył ma mu w tym pomóc. Niestety, system edukacji w Polsce takiego komfortu nie zapewnia. Młodzież dysponuje pokaźnym zasobem wiedzy encyklopedycznej, której nie potrafi selekcjonować, weryfikować, osądzać i zastosować w działalności poza szkołą. Jakże często zapomina się o tym, że jak pisał L. Giblin:

Wiedza sama w sobie
nie ma żadnej wartości.
Cenną czyni ją jej stosowanie.
Świat nie odpłaca Ci za to, co wiesz,
Świat odpłaca Ci za to, co robisz.

Orientacja ta zobowiązuje nauczycieli do takiej organizacji zajęć w szkole i poza nią, w których uczniowie zaangażują się całym sobą, będą badać, doświadczać i działać zgodnie z następującą sentencją Konfucjusza:

Powiedz mi – a zapomnę.
Pokaż – a zapamiętam.
Pozwól wziąć udział – a zrozumiem.

K. Szumilas podsumowując wydarzenia i przemiany, które nastąpiły pod rządami lewicy podkreśla, że „*każdy rząd SLD przekształcał szkolnictwo ponadgimnazjalne, nie chciał podjąć dyskusji pozwalającej wyjaśnić, czemu mają służyć te przemiany. Pozornie reforma edukacji była kontynuowana. (...) Zagubiono bowiem istotę całego przedsięwzięcia. Utworzono nowe typy szkół ponadgimnazjalnych, wprowadzono nową podstawę programową, skrócono naukę w szkołach średnich o rok i ograniczono liczbę szkół zawodowych. Ale przecież nie to miało być najważniejszym celem reformy. Chodziło przede wszystkim o uzyskania zmiany filozofii kształcenia – odejście od nauczania encyklopedycznej teorii na rzecz przekazywania umiejętności. Niestety, o tym jakby zapomniano. Powiem więcej, dzisiaj pod tym względem jest gorzej niż było*"[27].

M. J. Szymański doceniając dotychczasowe osiągnięcia reformowania systemu edukacji zauważa, że „*nie mamy pewności, czy istnieje strategia dalszego rozwoju polskiej oświaty. Wobec wielu niejasności co do efektów obecnie prowadzonej reformy systemu szkolnego, braku koncepcji dalszych działań i stale piętrzących się trudności, ciągle istnieje poczucie, że proces niezbędnych przemian edukacyjnych został w obecnej rzeczywistości społecznej jedynie zaczęty i wciąż znajdujemy się w poszukiwaniu właściwej drogi rozwoju polskiej oświaty*"[28].

[27] K. Szumilas: *Dokąd płynie ten statek? ... i czy stać nas na dryfowanie...*, „Gazeta Szkolna" 2005, nr 31-32, s. 1 i 6-7.

[28] M. J. Szymański: *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004, s. 199.

Trzeba wykorzystać niż demograficzny do zwiększenia intensywności kształcenia na poziomie szkół podstawowych, gimnazjalnych i licealnych poprzez zmniejszenie liczebności klas i wydłużenie czasu nauczania, rozwijanie pozalekcyjnych form kształcenia, wyrównywania dysfunkcji zdrowotnych oraz niedoborów wychowania rodzinnego i wpływów środowiska.

Prognozowanie edukacji

Co w najwyższym stopniu determinuje poszczególne dziedziny życia? Sprawiają to określone cywilizacje ludzkości. Edukacja nie stanowi tu wyjątku. Jej organizacja, cele, treści, metody i formy kształcenia zależą od takich czynników, jak: epoka historyczna, aprobowane poglądy w filozofii, psychologii, pedagogice, ekonomii, socjologii. Dowodzi tego kształcenie w tradycji: idealizmu, realizmu, behawioryzmu czy kognitywizmu. W ostatniej z nich uczeń staje się poszukiwaczem i twórcą wiedzy. Stawia cele i uzyskuje dane, tworzy informacje, rozwija struktury poznawcze. Dzięki nim uzyskuje wiedzę i zdobywa mądrość[29].

Stała obserwacja zmian cywilizacji oraz znajomość tendencji i trendów należą do podstawowych warunków osiągnięcia sukcesów w kształceniu i wychowaniu dzieci, młodzieży i dorosłych. Tendencji i trendów nie należy utożsamiać z modą. Tendencja jest ewolucją, procesem społecznym, którego przebieg jest znany. O trendzie mówmy wtedy, gdy jego oznaki o tym samym lub zwiększającym się tempie występują przez dłuższy czas. Prowadzenie racjonalnej polityki społecznej[30] w zakresie edukacji wymaga jej prognozowania.

W kontekście analizy reformowania systemu edukacji w Polsce[31] zachodzi potrzeba zintensyfikowania prac na szeregu jej odcinkach. Najważniejsze z nich zostaną zasygnalizowane w tym śródtytule.

Uczeni zawsze marzyli o teorii, która rozwikłałaby tajniki natury. Przez kilka stuleci dążono do takiego rozwiązania, by zaprzeczyć możliwości jej stworzenia. Gdy neopozytywistyczni filozofowie konkludowali o niemożliwości całościowego ujęcia rzeczywistości, fizycy poprzez teorię grawitacji oraz silnego i słabego oddziaływania elektromagnetycznego podjęli obiecującą próbę tworzenia teorii, która ma objąć swoją mocą wyjaśniającą całą rzeczywistość fizy-

[29] A. Bogaj: *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000; A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski: *Education in Poland in the Process of Social Changes*, Warszawa 1999; K. Denek: *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; R. Pachociński: *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999; M. J. Szymański: *Kryzys i zmiana*, Kraków 2001.

[30] J. Orczyk: *Polityka społeczna. Uwarunkowania i cele*, Poznań 2005.

[31] K. Denek: *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005, s. 28-39.

czną. Zdaniem J. Gribbina ludzkość jest bliska odkrycia teorii uniwersalnej wiedzy, która wyjaśni wszystkie zjawiska zachodzące we wszechświecie[32].

Dzięki takim wynalazkom nauki, jak bomba atomowa, telewizja, radar, komputer (z wizją komputera kwantowego), laser, poznaniu cząsteczki DNA, powstaniu internetu, opracowaniu takich metod diagnostycznych, jak tomografia komputerowa z użyciem emisji pozytonów, obrazowanie za pomocą rezonansu magnetycznego badacze, zwłaszcza futurolodzy, mogą przedstawić to, co nas czaka za 20, 50 i 100 lat[33].

F. Mayor, dyrektor generalny UNESCO w latach 1987-1999 i J. Binde dyrektor Biura Prognoz i Analiz UNESCO, uważają, że trudno przewidzieć przyszłość, ale możemy się do niej przygotować. U progu nowego stulecia stajemy w obliczu takich bezprecedensowych wyzwań, jak pokój, walka z ubóstwem, zapewnienie możliwości rozwoju, uniknięcie syndromu *„dryfującej tratwy"* (rozwiązywania problemów globalnych, takich jak przykładowo obłoki radioaktywne w skali międzynarodowej). Rozwiązać je można w drodze umów o etyce (opartej na kulturze pokoju i rozumnego rozwoju), usunięciu ubóstwa (w drodze podzielenia się bogactwem wytworzonym przez nowe technologie); środowisku naturalnym (w rezultacie korzystania z zasobów energii słonecznej bądź biotechnologii w celu zwiększenia produkcji żywości); kulturze (kontakcie zapewniającym różnorodność kulturalną i ustawiczne kształcenie się). Można to osiągnąć, ograniczając wydatki na obronę i zbrojenia. *„Czy cena za pokój, rozwój i demokrację jest za wysoka? Nie oczekujmy niczego od wieku XXI, to wiek XXI oczekuje wszystkiego od nas"*[34].

Y. Berra jednak trafnie zauważył, że przewidywanie jest rzeczą trudną zwłaszcza jeśli dotyczy przyszłości[35]. Czy można wyobrazić sobie sytuacje, żeby kierowanie tak skomplikowanymi procesami jak edukacja mogło odbywać się bez ich prognozowania? Jest ono wkomponowane w każdy współczesny system kierowania i zarządzania. Podejmowanie racjonalnych decyzji edukacji wiąże się z umiejętnością przewidywania jej rozwoju. Trudno nie podzielić opinii C. Banacha, *„że trudności i błędy studiów nad przeszłością i formułowania prognoz są znacznie mniejsze od strat wynikających z braku myślenia o przyszłości"*[36].

Podstawą prognozowania edukacji jest poprawna jej diagnoza. Ważne jest istnienie w niej współzależności i sprzężeń zwrotnych, kierunków i siły oddziaływania wewnętrznych i zewnętrznych czynników edukacji, istniejących ograniczeń i rezerw.

[32] J. Gribbin: *Nauka u progu III tysiąclecia*, Warszawa 1999.

[33] M. Kaku: *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, Warszawa 2000.

[34] F. Mayor, J. Binde: *Czy ludzkość przetrwa to stulecie? Cztery wyzwania, cztery umowy*, „Polityka" 2000, nr 10.

[35] M. Kaku: *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, Warszawa 2000.

[36] C. Banach: *Polska w XXI wieku*, (w:) *Szkoła w rozwoju*, J. Kropiwnicki (red.), Jelenia Góra 2000, s.34.

Rozróżnia się prognozowanie rozpoznawcze, heurystyczne, normatywne i zintegrowane. Pierwsze z nich koncentruje się na ekstrapolacji trendów i poszukiwaniu uzasadnionego logicznie rozwoju ze zbioru alternatywnych możliwości w skali: *od przeszłości, poprzez teraźniejszość, do przyszłości*. W prognozowaniu heurystycznym bazuje się na kombinacji intuicji, ekspertyz i powszechnie uznanych założeń. Łączy ono wiedzę i doświadczenie ekspertów. Natomiast w prognozowaniu normatywnym zasadniczą rolę odgrywa jasne, jednoznaczne przyjęcie wartości i norm, które maja obowiązywać w przyszłości. Na tej podstawie konstruuje się spójne obrazy przyszłości i kolejno śledzi się drogę ich realizacji. Prognozowanie zintegrowane opiera się na porównywaniu charakterystycznych cech otrzymanych w trzech poprzednio przedstawionych wizjach przyszłości edukacji w celu ich zweryfikowania i uwiarygodnienia. Najbardziej przydatne są tu metody ekstrapolacyjne, intuicyjne i inferencyjne. W każdej z nich występują liczne techniki prognozowania. Mają one różną wartość i możliwości poznawcze[37].

Prognozowanie edukacji należy do najbardziej zaniedbanych elementów racjonalnego kształtowania jej polityki w pierwszym ćwierćwieczu XXI stulecia.

W projekcji edukacji można sięgać do różnych technik prognozowania. Podstawową przy ich doborze rolę odgrywa cel, horyzont czasowy prognozy oraz liczba rozpatrywanych w niej czynników. Ekstrapolacja trendów w edukacji zakłada stabilność wszystkich jej zmiennych (poza czasem) i ich struktury. Przy ekstrapolowaniu trendów jedyną zmienną egzogeniczną jest czas. Nie jest on bezpośrednią przyczyną zmian w edukacji, lecz tylko wielkością chronologiczną, porządkującą ich następstwo.

Jednym z celów edukacji jest przygotowanie dzieci i młodzieży do oczekującej przyszłości. Przyszłość jest nieznana. Poznamy ją do pewnego stopnia. Jest ona też tworzona. Będziemy jej współtwórcami. „*Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz*" brzmi przysłowie. Mówi ono, że każdemu z nas dana jest możliwość tworzenia przyszłości.

Czy rzeczywiście każdy z nas może swobodnie decydować o tym, jakie to będzie posłanie? Wiemy, że istnieje wiele rodzajów łóżek i pościeli; w jednych domach jest ciepło, a w innych zimno. Wiele ludzi – chociaż nie wybierali sobie tego – mieszka w zimnych domach mając złe łóżka i lichą pościel. W tych przypadkach „*wybór*" determinowany jest przez konieczność. W ramach jej każdy może do pewnego stopnia decydować o wyglądzie swego posłania i o tym jak się wyśpi.

Rozróżnia się predyktywną i preskryptywną wiedzę o przyszłości. Pierwsza z nich wyrasta z wiedzy, jaką mamy o teraźniejszości i przeszłości. Natomiast preskryptywna wiedza o przyszłości opiera się na określonych wartościach.

[37] J. Penc: *Strategie zarządzania. Perspektywiczne myślenie, systemowe działania*, Warszawa 1997.

Wiedza predyktywna wyznacza perspektywy dotyczące tego, co prawdopodobne. Natomiast wiedza preskryptywna określa perspektywy dotyczące tego co pożądane.

J. Piaget zwrócił uwagę na rozróżnienie między: automatyzmami i twórczo ścią (odkrywanie i wynajdywanie), wiedzą deklaratywną (rozumienie) i proceduralną (uzyskiwanie sukcesu). Komputer jest dla wiedzy proceduralnej tym, czym mi -kroskop i teleskop dla wiedzy deklaratywnej, protezami mnożącymi nieskończoność możliwości kombinacji (wynajdywania i odkrywania) istniejących w ludzkim mózgu.

Miejscem przygotowania do myślenia o przyszłości jest edukacja. Dobrze temu służą lekcje: wolności, fantazji i twórczości. Edukacja stanie się istotnym elementem myślenia o przyszłości wówczas gdy stworzy nieograniczone możliwości rozwijania twórczości swych uczniów. Problemy te zbyt często pomija się milczeniem, o ile nie zatraca się ich w miłej dla ucha retoryce.

Teoretyczne podstawy edukacji

Współczesna edukacja i nauki o niej cierpią na chorobę postmodernizmu. Jest on nurtem filozoficzno-ideologicznym, którego apogeum oddziaływania na różne sfery aktywności minęło. Wyróżnia się takie jego główne nurty, jak postmodernizm: francuski (J. P. Lyotard, J. Derrida, M. Foucault); amerykański (R. Rorty); niemiecki (W. Welsch); włoski (G. Vattimo) i polski (Z. Bauman). Krytyczny stosunek postmodernizmu do filozofii klasycznej odnosi się do epistemologii, stanowiącej *conditio sine qua non* metafizyki. Konsekwencją odrzucenia realistycznej teorii poznania jest negacja klasycznej koncepcji prawdy, antyracjonalizm, antyreprezenacjonizm, pragmatyczne ujmowanie prawdy oraz teoriopoznawczy relatywizm. Antysystemowość postmodernizmu zawiera w sobie zakwestionowanie takich postaw, jak forma, jaźń, podmiot, substancja, dusza oraz odżegnywanie się od tzw. filozofii obecności, do której błędów zaliczają przedstawiciele postmodernizmu ideę prawdy, logocentryzm, kreacjonizm, personalizm. Postmodernizm opowiada się za monistyczno - materialistyczną koncepcją człowieka. Zajmuje stanowisko antyhumanistyczne i antypersonalistyczne, którego wyrazem jest negacja podmiotowości człowieka, jego osobowości oraz ontologicznie trwałej natury. Idea wolności jest rozumiana w duchu behawioralnego naturalizmu i liberalizmu. Zakwestionowanie ontologicznej wolności człowieka owocuje postulatem maksymalistycznie rozumianej wolności indywidualnej[38].

[38] S. Kowalczyk: *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004.

Z postmodernizmem wiąże się antypedagogika. Zatrzymuje ona refleksję młodego człowieka na własnych przeżyciach psychicznych, wychowuje w duchu skrajnego indywidualizmu nastawionego na zaspokajanie własnych potrzeb, bez liczenia się z potrzebami innych, absolutyzuje wolność, rozumianą jako dowolność, czyli brak jakichkolwiek przeszkód w działaniu – czyniąc ją wręcz miarą człowieczeństwa.

Teoretyczną podstawą rozwoju edukacji i nauk o niej zapewnia metodologia badań pedagogicznych. Stanowi ona istotny element, który scala podstawowe nauki o edukacji, w tym także dydaktyki ogólnej. W kontekście lektury prac metodologicznych J. Brzezińskiego, J. Gniteckiego, M. Łobockiego, H. Muszyńskiego, T. Plicha i Z. Zimnego[39] warto zastanowić się, czy rzeczywiście nauki o edukacji, zgodnie z wieloma potocznymi sądami wygłaszanymi także przez specjalistów, znajdują się w stanie „*przedteoretycznym*", a ich dorobek badawczy nie daje się nadal porządkować w konkretne konstrukty teoretyczne, posiada on bowiem w przygniatającej większości charakter przyczynkarski i prowadzony jest dla potrzeb doraźnych.

Dydaktyka ogólna, podobnie jak pozostałe z nauk o edukacji, posiada charakter teoretyczno-praktyczny[40], co oznacza m.in., że oczekuje się od niej także sensownych dyrektyw metodycznych efektywnego działania edukacyjnego, w odniesieniu do różnych grup przedmiotów, wskazówek opartych o teoretyczne zagrożenia i dostrzeżone prawidłowości o charakterze bardziej ogólnym. Tymczasem ogromne zróżnicowanie celów kształcenia, kompetencji, potrzeb i motywacji podmiotów edukacji, różnych jej obszarów; silnie niekiedy powiązane części wspomnianych celów ze zmieniającą się polityką społeczną, ekonomiczną i kulturalną demokratycznych społeczeństw i inne jeszcze uwarunkowania (duża ilość zmiennych pośredniczących, interweniujących o charakterze nie do końca manipulowanym) pojawiające się w tej, tak przecież ogromnej populacji uczniów, wcale nie ułatwiają procesów dochodzenia do teorii tzw. średniego zasięgu, będących najbardziej obiecującym punktem wyjścia do projektowania konkretnych systemów edukacyjnych. Znacznie łatwiej o teorie „*uogólniające*" (posiadające charakter statystyczny, wtedy jednak odwołujemy się do prawa wielkich liczb), a także sięgamy po teorie wąsko specjalizacyjne, przydatne dla projektowania dających też znacznie mniejsze możliwości konstruowania,

[39] J. Brzeziński: *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 2000; J. Gnitecki: *Pedagogika ogólna z metodologią*, Poznań 2004: J. Gnitecki: *Wprowadzenie do metod badań pedagogicznych*, Poznań 2006; M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000; M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999; H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970; S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006; T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995; Z. Zimny: *Metodologia badań społecznych*, Częstochowa 2000.

[40] M. Malewski: *Teorie andragogiczne, metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.

w oparciu o tak uzyskaną wiedzę, teorii dających się przełożyć na język praktyki działania. Zawodzi przedstawicieli nauk ścisłych podejście redukcjonistyczne (wcześniej przekonali się o tym reprezentanci nauk społecznych). Trudno ignorować dokonania rozwijającej się bardzo dynamicznie filozofii i matematyki chaosu, albo też przejść zupełnie obojętnie obok założeń postmodernistycznych. Czy w ogóle jest możliwe budowanie wartościowych poznawczo i praktycznie teorii w tym zakresie?

Metodologiczne podstawy dydaktyki można sprowadzić do dwuwymiarowej mapy jej teoretyczności. Epistemologiczny wymiar dla dydaktyki stanowią posługując się określeniem T. S. Kuhna poszczególne „*okazy*" teoretyczności. Jako topograficzne punkty mapy są one miejscami poznawczych peregrynacji dydaktyków. Kolejny, metodologiczny wymiar tej mapy kreślą trakty i ścieżki, którymi dydaktycy zmierzają ku ideałom teoretyczności, posługując się różnymi strategiami, procedurami, metodami, technikami i narzędziami badawczymi. W tym celu można odwołać się do teorii budowanych na paradygmatach: pozytywistycznym (empirycznym), interpretatywnym (hermeneutycznym), krytycznym i postmodernistycznym. Możliwe są też podejścia eklektyczne, a także inne rozumienie paradygmatu w rozważaniach okolicznościowych (np. przy zastosowaniu podejścia systemowego).

Wszystkie z nich można porządkować w zbiory teorii empirycznych, *wymyślonych*" (w rozumieniu K. R. Poppera) i nieformalnych czyli praktycznych[41].

Analiza dotychczasowych badań edukacyjnych wykazuje, ze panuje tu pluralizm teoretyczny, metodologiczny i metodyczny. Dominuje w nich paradygmat badawczy o charakterze: proces – wynik. Preferują one też liniowy model prostych zależności, z jakim w rzeczywistości edukacyjnej trudno się spotkać. Nie ma tu jasnych konturów badawczych. Poszukiwań badawczych z tego zakresu nie wyróżnia jednoznaczna aparatura pojęciowa. Zamiast badań kompleksowych, szeroko tematycznych i długoterminowych przeważają studia mikrotematyczne i krótko terminowe.

Brak jednolitego metodologicznego podejścia do określania różnych aspektów edukacji stanowi przeszkodę w porównywaniu i bilansowaniu badań pod względem uzyskiwanych rezultatów. Z zasygnalizowanych niedostatków określania poszczególnych kontekstów edukacji wynikają źródła ich przezwyciężania. Trzeba przede wszystkim ściślej je związać z istotą procesu kształcenia i oprzeć na trwalszych założeniach metodologicznych. Pomocne w tym może okazać się podejście systemowe. Przykładowo ze względu na jego uniwersalizm i walory poznawczo-utylitarne pretenduje ono do roli przekraczania dotychczasowego paradygmatu w ustalaniu efektywności realizacji procesu kształcenia. Poszu-

[41] M. Malewski: *Teorie andragogiczne, metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.

kiwania z tego zakresu wymagają skoncentrowania uwagi na większych jednostkach (liczebność badanych szkół, klas, czas badań). Nie oznacza to, że należy ignorować jednostki mniejsze.

Merytokracja i nierówności edukacyjne

Sytuacja ekonomiczna rodzin w Polsce na początku XXI w. charakteryzuje się wzrostem polaryzacji dochodów i utrzymywaniem się znacznej sfery ubóstwa[42]. Dramatycznym problemem jest ogromna skala zjawiska wykluczania[43], pojawienie się szerokiego marginesu ludzi zbytecznych, trwale pozbawionych możliwości pracy. Rzutuje to na poziom wykształcenia w naszym kraju i wyrównywanie szans edukacyjnych.

System szkolny oparty na równym starcie dzieci do edukacji i nierównościach będących wynikiem uzdolnień (wskazanych w rezultacie realizacji selektywnej funkcji ewaluacji procesu kształcenia) określa się merytokracją. Pojmuje się ją jako *„system społeczny, który wynagradza za zdolności, skłania do inwestowania we własny rozwój i doskonalenie kwalifikacji, których wskaźnikiem jest poziom wykształcenia"*[44]. Wyraża się to w obejmowaniu ważnych stanowisk (właściwie opłacanych) przez najlepiej przygotowanie osoby.

W praktyce za fasadą równości kryją się rażące nierówności społeczne w dostępie do edukacji. Czynnikami ograniczającymi merytokrację są pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania, wykształcenie i wysokość dochodów rodziców, tendencje do tworzenia korporacji zawodowych (zaniżają one liczbę osób, które mogą wykonywać określoną pracę, np. zawody prawnicze).

Czy młode pokolenie Polaków ma równy dostęp do edukacji? Wyniki sprawdzianów, egzaminów gimnazjalnych i licealnych przeczą o egalitaryzmie w dostępie do oświaty. Okazuje się, że im bardziej elitarne i wielkomiejskie liceum, tym wyniki lepsze. Natomiast im bardziej prowincjonalne, profilowane liceum, tym rezultaty słabsze. Nowa matura nie jest przepustką na studia dla wszystkich. Jest nią dla tych z inteligenckich domów, wielkich miast, lepszych szkół.

Transformacja systemowa i dokonująca się w jej ramach reforma systemu edukacji kojarzy się ze sprawiedliwością społeczną. Tymczasem zjawiskom, które trapią polską edukację jest pogłębiający się rozziew między poziomem wykształcenia na wsi i w mieście. Nietrudno skonstatować, że niewykształcona młodzież nie zmieni krajobrazu wsi z jawnym i ukrytym bezrobociem oraz regre-

[42] B. Kołaczek: *Dochodowa sytuacja rodzin w Polsce i jej uwarunkowania*, „Polityka Społeczna" 2004, nr 11-12.

[43] Z. Kwieciński: *Wykluczanie*, Toruń 2002.

[44] P. Sadura: *Ile nierówności można zaakceptować?* „Głos Nauczycielski" 2005, nr 29, s. 8.

sem cywilizacyjnym. Kondycję szkoły wiejskiej warunkują: permanentne zmiany w oświacie, nierówne zaludnienie, migracje, stan zamożności mieszkańców wsi i świadomość ich samorządów lokalnych.

Nierówność edukacyjna oświaty na wsi i w miastach to niekoniecznie liczydło zamiast komputera. Rozstrzyga o niej najczęściej słabsza kadra nauczycielska i większa obojętność rodziców. Elektroniczne gadżety są tu tylko dodatkiem.

Reforma systemu edukacji sprowadziła małe szkoły do rezerwatów w krajobrazie wsi. Wymusiła ich likwidację, oferując w zamian molochy strzeżone przez ochroniarzy i monitoring kamerami przemysłowymi. Uczniowie ściśnięci na niewielkiej przestrzeni jak sardynki w puszce stali się wobec siebie agresywni.

Małe szkoły mają swój urok i klimat. Zapewniają uczniom bezpieczeństwo i oparcie. Nie czują się oni w nich anonimowymi. Znają wszystkie koleżanki i kolegów ze szkoły. Bolączką ich jest niedofinansowanie i siermiężność spowodowana skromnymi środkami na funkcjonowanie. Likwidacja małych szkół i tworzenie ze względów ekonomicznych *„szkół molochów"* jest błędem. Założenia reformy systemu edukacji odnośnie indywidualizacji, podmiotowości, partnerstwa, kreatywności, przywracania sensu wartościom i nadanie im właściwej rangi można realizować głównie w nielicznych klasach i małych szkołach.

Z badań przeprowadzonych w USA wynika, że najlepsze efekty dydaktyczno-wychowawcze uzyskuje się w małych szkołach. Okazuje się, że siłą ich *„jest przede wszystkim stopień uwagi poświęcony uczniowi przez nauczyciela. Mała szkoła ma znacznie większe w stosunku do dużych placówek oświatowych możliwości zajmowania się zarówno uczniami zdolnymi jak również tymi, którzy mają niepowodzenia szkolne i specjalne potrzeby edukacyjne"*[45].

Trzeba chronić wsie przed likwidacją placówek oświatowych i popierać idee powstawania *„małych szkół"*, wszędzie tam gdzie jest na nie zapotrzebowanie i energia społeczna na tyle silna, żeby pójść krok dalej od narzekania i roszczeń. Wszędzie gdzie to możliwe należy dokonać ich reaktywacji. Wtedy program *„Mała szkoła"* okaże się nie tylko ratowaniem małych wiejskich szkół, lecz także drogą rozwoju całej wsi i Polski.

Na problem nierówności szans edukacyjnych mieszkańców można popatrzeć w kontekście pytania: jakie są społeczne skutki procesu transformacji systemowej? Odnieść je można przede wszystkim do: wpływu na dochody, stanu zdrowia, poziomu wykształcenia, bezpieczeństwa. Warto na proces ten spojrzeć z perspektywy rozwoju społeczeństwa, rozumianego jako poszerzanie możliwości wyboru jego jednostek w różnych sferach ich aktywności. Interesujące może okazać się skoncentrowanie się na powszechnym wyrównywaniu szans w dostępie do edukacji. Podyktowane jest ono odczuciem społecznym, że dostęp

[45] M. Sarwińska: *Im mniejsza tym lepsza*, „Gazeta Szkolna" 2004, nr 41, s. 8.

do możliwości kształcenia się wciąż w naszym kraju jest niezbyt zróżnicowany. Występują znaczne przeszkody w dostaniu się na poszczególne stopnie edukacji. Jakkolwiek młodzież pochodząca ze wsi i miast liczących do 20 000 mieszkańców stanowi połowę populacji w wieku 19-24 lat, to jedynie 3% jej studiuje.

Nierówności w dostępie do edukacji to zjawiska sprzeczne z podstawowymi prawami człowieka, trendami rozwojowymi społeczeństwa wiedzy i zdeterminowanymi przez rynek pracy wymaganiami kształcenia.

Edukacja staje się jednym z najważniejszych wyzwań dla Polski. Wynika to ze znaczenia jej dla rozwoju naszego kraju i jego pogłębiającej się integracji z Unią Europejską. Na znaczenie edukacji w rozwoju społeczno-ekonomicznym i jednostek szczególny nacisk kładą amerykańscy ekonomiści: T. Schultz, M. Blaug, G. Becker (laureat nagrody Nobla), twórcy pojęcia *ludzki kapitał* (human capital), oznaczającego posiadanie kwalifikacji dzięki wykształceniu.

Ranga, jaka trzeba nadać edukacji, jest konsekwencją zapóźnień i zaniedbań w niej. Dowodzą tego niskie wskaźniku udziału ludności z wyższym i średnim wykształceniem w strukturze populacji Polski (10% i 35%, a dla krajów Wspólnoty Europejskiej odpowiednio 30% i ponad 50%).

Bariery w dostępie do edukacji są generowane z zewnątrz i wewnątrz. Ostatnie wynikają z wad konstrukcji systemu edukacji i/lub ograniczeń w dobrym jej funkcjonowaniu.

Realizacja równych szans w dostępie do edukacji zaczyna się już w dzieciństwie. Istnieje dodatnia korelacja między większą liczbą dzieci w rodzinie a niedostatkiem materialnym i niskim jej wykształceniem. Wychowanie przedszkolne nie spełnia roli wyrównującej z tej racji, że obejmuje nikły odsetek populacji w wieku 3-5 lat i to głównie dzieci z miasta i rodzin zamożniejszych, które stać na opłacanie stosunkowo wysokich opłat z tytułu pobytu ich pociech w przedszkolach.

Nasz kraj posiada najniższy wskaźnik upowszechnienia edukacji przed szkolnej wśród krajów Unii Europejskiej. Wskaźnik upowszechnienia wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3-5 lat wynosi u nas 36% (na wsi 17%) podczas gdy na Węgrzech 100%, w Czechach 91% i Słowacji 76%[46].

Dalsze szanse życiowe dzieci determinuje szkoła. Współczesny rynek pracy wymaga dobrej edukacji w szkole podstawowej, liceum oraz uczelni wyższej. Kontekst integracji Polski z Unią Europejską podnosi jakość kształcenia do problemów, które trzeba rozwiązać w pierwszej kolejności[47].

---

[46] T. Ogrodzińska: *Gdy nie ma przedszkola*, „Gazeta Szkolna" 2004, nr 45, s. 9.

[47] C. Banach: *Z polską edukacją w XXI wiek. Wyzwania i zadania*, Jelenia Góra 2000; K. Denek: *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000; T. Lewowicki: *Pedagogika – dziesięć lat później (1994-2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz o próbach sprostania potrzebom społecznym*, „Rocznik Pedagogiczny" 2004, t. 27; *Szkoła w rozwoju*, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra 2000.

Polacy traktują wykształcenie jako podstawę zaspokajania aspiracji i utrzymania się na rynku pracy. Jego rolę w życiowym powodzeniu docenia 90% społeczeństwa. Stąd cieszy zjawisko stałego wzrostu poziomu wykształcenia. Od 1988 roku liczba osób legitymujących się dyplomami wyższych uczelni wzrosła o 52%, posiadających wykształcenie średnie o 23%.

Jednym z czynników rzutujących na nasz rynek pracy jest przeciętna jakość kapitału ludzkiego. Osoby z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym są silnie nadreprezentatywne w bezrobociu i bierności zawodowej.

Dla krajów OECD szacuje się, że jeden dodatkowy rok nauki w szkole ucznia z przeciętnymi osiągnięciami zwiększa tempo wzrostu gospodarczego bezpośrednio o 5% i dodatkowo o 2,5% w dalszej perspektywie. Wzrasta także wynagrodzenie od 6,5% do 9%.

Innowacyjność i przedsiębiorczość postrzegane są jako kluczowe źródło wzrostu gospodarczego, wydajności pracy i stymulowania zatrudnienia.

Szkoły stają przed koniecznością kształcenia w takich zawodach, których oczekuje rynek i wypuszczania tylu absolwentów ile może zostać przez niego wchłoniętych. Na dłuższe kształcenie nowych rzesz bezrobotnych po prostu nas nie stać[48].

Transformacja systemowa na odcinku kształcenia zaznaczyła się lawinową komercjalizacją szkolnictwa, zwłaszcza na poziomie studiów wyższych. Jej siłą napędową są wymagania rynku, duży wzrost popytu na kształcenie oraz aspiracji edukacyjnych młodzieży i dorosłych. Niestety, wydatki z budżetu państwa na szkolnictwo wyższe i oświatę uległy obniżeniu. Liczba studentów w ostatniej dekadzie potroiła się. Masowe zwiększanie liczby kształcących się na poziomie wyższym dokonuje się głównie kosztem indywidualnych dochodów ludności, popartych gotowością do ponoszenia opłat z tego tytułu, pogarszania warunków studiowania w uczelniach publicznych.

Wzrost aspiracji do kształcenia się w szkołach wyższych jest zjawiskiem pozytywnym. Niepokoi jednak fakt, że skoncentrował się on tylko w części społeczeństwa, zwłaszcza młodzieży pochodzącej ze środowiska ludności pracowniczej, zatrudnionej na rachunek własny i zamieszkałej w dużych miastach. Natomiast młodzież pozostająca w środowiskach wiejskich i małych miastach nie ujawnia tego zwiększonego popytu na kształcenie. Przeciwnie, ze względu na samoocenę możliwości materialnych ograniczyła swe aspiracje edukacyjne. W konsekwencji dziecko z rodzin utrzymujących się z rolnictwa ma dziesięciokrotnie mniejsze szanse zostać studentem w porównaniu do lat poprzedniej dekady ubiegłego stulecia. Zatem komercjalizacja kształcenia zawęża równy dostęp do edukacji i stanowi zarzewie tworzenia się i utrwalania nierówności

[48] B. Borowska: *Popyt na nowoczesnego pracownika*, „Gazeta Szkolna" 2006, nr 3, s. 15.

społecznych. Ponadto ogranicza ona merytokracyjną selekcję. Z jednej strony pozwala na gubienie w systemie szkolnym talentów, a w złym jakościowo jego segmencie dopuszcza do marnotrawienia kapitału ludzkiego[49].

Stąd trafne jest pytanie S. Golinowskiej z Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych: *„Jak w różnicującym się coraz bardziej społeczeństwie pokonamy dystans edukacyjny do krajów Unii Europejskiej?"* Jednocześnie Autorka ta słusznie zauważa, że: *„kraje te upowszechniły edukację podstawową na przełomie wieków XIX i XX, a średnią – po drugiej wojnie światowej. W tym czasie w Polsce realizowano plan walki z analfabetyzmem, a upowszechnienie średniego wykształcenia było tylko ambitnym zamierzeniem programu reformatorskiego w edukacji z początków lat siedemdziesiątych, które szybko zaniechano. Mamy do pokonania duży dystans. Gdybyśmy edukacji nadal nadali priorytet w polityce społecznej państwa, to ze środków publicznych musielibyśmy przeznaczać na nie 8% PKB przez co najmniej 10 lat"*[50].

Dyplom studiów wyższych podobnie jak w przeszłości tytuł szlachecki staje się dobrem dziedziczonym po rodzicach[51]. Z analizy przebiegu edukacji tzn. wy-boru szkoły średniej, uczelni i typu studiów w kontekście sytuacji rodzinnej, opisywanej poprzez wykształcenie rodziców, poziomem ich dochodów i miejsca zamieszkania przed podjęciem studiów wynika, że drogi edukacyjne młodzieży determinuje status wykształcenia jej ojców i matek. Okazuje się, że dzieci rodziców z wykształceniem podstawowym czterokrotnie rzadziej podejmują studia w szkołach wyższych niż ich rówieśnicy, których ojcowie i matki legitymują się dyplomami uczelni. Szanse ich na podjęcie studiów stacjonarnych są dziesięciokrotnie mniejsze. Natomiast posiadanie rodziców z wykształceniem zasadniczym i średnim zmniejsza dostępność do nich odpowiednio czterokrotnie i dwukrotnie. Im niżej wykształceni rodzice, tym mniejsza swoboda wyboru uczelni przez ich potomstwo. Podejmuje ono studia w opinii społecznej mniej wartościowe: w trybie zaocznym, na poziomie zawodowym kończące się dyplomem licencjata. Uczy się w nowo powstałych szkołach wyższych, zlokalizowanych w niewielkich miastach pozbawionych tradycji uniwersyteckich[52]. Selekcja na studia stacjonarne w tradycyjnych ośrodkach uniwersyteckich i prestiżowych kierunkach w uczelniach publicznych odbywa się na niższych poziomach edukacji.

---

[49] K. Denek: *Wyrównywanie szans*, „Nowe w Szkole" 2000-2001, nr 8, s. 1.

[50] S. Golinowska: *Dostęp do edukacji*, „Polityka Społeczna" 1999 nr 3, s. 5.

[51] H. Gulczyńska, E. Świerzbowska-Kowalik: *Dostępność wyższego wykształcenia – materialne i społeczne uwarunkowania*, Warszawa 2000; E. Nowakowska: *Aspiracje do wykształcenia są w Polsce dziedziczne. Magister syn magistra*, „Polityka" 2001, nr 8.

[52] K. Denek: *Podobni do Dionizosa i Kleomedesa*, (w:) Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002.

Nierówności edukacyjne rodzą niepowodzenia szkolne. Są one określane w literaturze angielskojęzycznej stratami szkolnymi. Należą do istotnych problemów edukacji i nauk o niej. Podejmuje się je z racji zainteresowań różnymi aspektami efektywności kształcenia. Poszukiwania badawcze z tego zakresu z ramienia UNESCO promuje Międzynarodowe Towarzystwo Badania Osiągnięć Szkolnych (International Association from Evaluation of Educational Achievment – IEA). Zarzewiem strat szkolnych jest drugoroczność. Eliminacja jej stanowi *„pedagogiczne wyzwanie dla współczesności"*[53].

Z. Kwieciński traktuje niepowodzenia szkolne jako *„wykluczenie"*. Symbolizuje ono krzywdy i odtrącenia. Określa system czynników selekcyjnych dających większe lub mniejsze możliwości (szanse) uzyskania osiągnięć edukacyjnych. Do grupy *„wykluczonych"* zalicza się uczniów, którzy skierowali się na niewłaściwy i niewystarczający w dzisiejszych czasach tor kształcenia i tych ich rówieśników, którzy maja ograniczone szanse z włączeniem się do ogólnej kultury społecznej poprzez nieopanowanie podstawowych kompetencji szkolnych, jakim jest rozumienie prostych tekstów (w oparciu o test *„UNESCO"*) w języku ojczystym.

Mechanizm selekcji szkolnej – poza takimi czynnikami stratyfikacyjnymi, jak: pochodzenie społeczne, status rodziny, środowisko zamieszkania i kształcenia się uczniów – uruchamiają też nauczyciele. Wystawiane przez nich oceny w wysokim stopniu odzwierciedlają status rodziny ucznia. Oznacza to, że silnie nagradzają oni swymi ocenami uczniów z rodzin o wysokim statusie, a *„karzą"* nimi tych, którzy legitymują się niskim statusem rodzinnym. Występowanie *„efektu Pigmaliona"*, czyli pozytywnego (efekt Galatei) i negatywnego (efekt Golema) nastawienia nauczycieli do uczniów, zwiększa krąg *„wykluczonych"*, którzy nie zawsze z własnej winy, lecz przez los są pokrzywdzeni[54].

Summary

The author presented the actual elements about goals and values in education.

[53] A. Karpińska: *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999.

[54] Z. Kwieciński: *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002.