

Adam K. Gogacz

Obawy rodziców wobec reformy oświatowej lat 90-tych XX wieku w Polsce a koncepcje filozofii nauczania

Pedagogika Rodziny 3/3, 53-61

2013

Artykuł został 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.

Adam K. Gogacz

Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

Obawy rodziców wobec reformy oświatowej lat 90-tych XX wieku w Polsce a koncepcje filozofii nauczania

Parent's Concerns About the Educational Reform in Poland in 90's of the 20th Century, According to the Conceptions of Philosophy of Education

Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w Polsce to moment przełomu ustrojowego, który stał się początkiem rewolucyjnej zmiany społecznej. Wolność, zarówno w aspekcie politycznym, jak przede wszystkim ideologicznym postawiła naród polski przed koniecznością reformy systemów społecznych, w tym przede wszystkim systemu edukacji. Reforma, jaka rozpoczęła się w systemie szkolnictwa, nie miała jednak charakteru spójnego, można wręcz, analizując jej przebieg, odnieść wrażenie, iż była chaotyczna, uwarunkowana częstymi zmianami obozów rządzących, a co za tym idzie brakiem stabilizacji światopoglądowej, uwarunkowanej politycznie. Niestety, w reformie oświaty nie wzięto pod uwagę stanu wiedzy pedagogicznej, psychologicznej oraz wielowiekowych osiągnięć filozofii nauczania, lecz jej podłożem uczyniono z jednej strony wzory zachodniego świata, do którego Polacy od lat dążyli, a na który wreszcie mogli się otworzyć, a z drugiej strony uwarunkowania polityczno-ekonomiczne. W zestawieniu z wypracowaną przez dekady mentalnością środowiska związanego z oświatą wytworzył się stan swoistego chaosu reformatorskiego, w którym nie tylko mieszano rozmaite pomysły, koncepcje, systemy, ale również całą metodologię dokonywania reformy. W szczególności ten ostatni czynnik był szczególnie niebezpieczny, gdyż pamiętać należy, że reforma oświatowa ma nie tylko skutki bezpośrednio i krótkoterminowo widoczne w strukturze społecznej, ale przede wszystkim skutki dalekosiężne, które przez lata, ba, przez pokolenia odbijać się mogą na procesach społecznych i kulturowych. Inaczej mówiąc, oświata jest tym szczególnym rodzajem

społecznej aktywności, który ma wpływ zarówno na statykę, jak i w długiej perspektywie dynamikę społeczną, by użyć typologii Comte'a. Jest zatem szczególnie istotne, aby nie dokonywać eksperymentów w tej dziedzinie, lecz działać bardzo ostrożnie, według z góry przygotowanego planu. A plan ten trzeba wypracować, biorąc pod uwagę przede wszystkim bogaty stan wiedzy pedagogicznej i filozoficznej, a nie jedynie uwarunkowania społeczno-polityczne, czy ekonomiczne. Tym bardziej, że skutki, o których powyżej była mowa, przeniosły się w bardzo krótkim czasie na podstawowy poziom społecznej struktury i odbiły się na decyzjach w ramach jej podstawowej komórki, jaką jest rodzina. Oto bowiem rodzice, stojąc w obliczu niepewnego systemu oświatowego, w szczególności nastawionego na weryfikowanie wiedzy, a nie jej wytwarzanie, zbudowali swoisty „drugi obieg” edukacyjny. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce naturalną stała się instytucja korepetycji, które z zajęć pomocniczych o charakterze wyrównawczym, stały się paralelną, prywatną formą kształcenia młodzieży.

Jak jednak doszło do owego wytworzenia rynku korepetycji? Skąd wynikała jego potrzeba? W jaki sposób dokonywała się reforma systemu oświaty i jak miała się ona do filozofii nauczania, która już od XIX wieku zwracała uwagę na konieczność zmian w sposobie działań edukacyjno-wychowawczym? Mimo, że system oświatowy wielu krajów, w tym również Polski, przez długie dekady pozostawał głuchy na pewne sugestie. Polska jednak na mapie rozwoju filozofii edukacji zajmowała miejsce szczególne, niejako odseparowane od rozwijającego się wolnego świata, pozostając wciąż w duchu socjalistyczno-komunistycznej indoktrynacji. To są pytanie i zagadnienia, które podjęte zostają w niniejszym artykule. Autor zastrzega jednak, iż artykuł ten ma charakter raczej historyczny i przyczynkowy do dalszej dyskusji, aby podobnych błędów udało się na przyszłość uniknąć, niż konkluzyjny, ustalający w jakikolwiek sposób jedynie słuszny rys światopoglądowy. Nie stanowi to nigdy celu jakiegokolwiek filozoficzno-historycznego dyskursu.

W 1979 roku raport Klubu Rzymskiego wezwał ludzkość hasłem „No limits to learning” do nieograniczonego uczenia się [Botkin, Elmandjra, Malitza, 1978]. Położono wówczas nacisk na naukę skierowaną ku przyszłości, odchodząc tym samym od modelu nauczania skierowanego raczej na przeszłość. Uczenie się nie powinno zatem według nowych tendencji mieć charakteru sprawozdawczego, nabywającego wiedzę teoretyczną, lecz winno być innowacyjne, nakierowane na poszukiwanie nowych rozwiązań. Jednym słowem człowiek w procesie uczenia się nie powinien być jak księga, w której zapisuje się informacje, lecz powinien być twórczy, kreujący otaczającą go rzeczywistość, lub dostosowujący się do stale zmieniających się warunków życia [Okoń 1998, s. 5].

Tradycyjny model edukacyjny oparty był na pamięciowym przyswajaniu wiedzy teoretycznej. Klasyczne pojęcie wiedzy posiadającej wartość samej w sobie, wywodzący się jeszcze z początków filozofii, przebijał się przez wieki w coraz to nowych próbach ujęcia celu kształcenia. Sofistyczny praktycyzm nie wyeliminował przekonania o konieczności posiadania wiedzy teoretycznej jako

bazy dla zdobywania mądrości. Mądrość bowiem i wiedza to nie to samo, ale ta ostatnia nie może według koncepcji starożytnych istnieć bez tej pierwszej. Upadek piśmiennictwa na przełomie epoki starożytnej i średniowiecznej, trudny i kosztowny dostęp do słowa pisanego, pogłębił przekonanie o tym, iż pamięć ludzka jest najlepszym miejscem do przechowywania wiedzy teoretycznej. Scholastyczna metoda, choć nie była w pełni odtwórcza, jednakże bazowała głównie na tym, co zostało już powiedziane, w szczególności powiedziane przez Stwórcę i przekazane na stronach Pisma Świętego. Dopiero laicyzacja wiedzy, nieśmiało zapoczątkowana w renesansie dawała człowiekowi zupełnie inny punkt widzenia. Jednakże Bóg zastąpiony został przez Naturę, a przekonanie co do niemożliwości zmiany świata wokół nas, zniwelowane zostało przez przekonanie o wykorzystaniu zastanych sił przyrody, a nie o możliwości kreatywnego podejścia do rzeczywistości. Wiara w potęgę ludzkiego rozumu, tak wysoce rozwinięta w dobie oświecenia, miała swój wyraz w poszukiwaniu praw rządzących światem i umiejętnemu wprężeniu się w mechanistyczny model wszechświata. To wówczas zapoczątkowany został w umysłowości ludzkiej proces, który przy wsparciu ze strony rozwoju cywilizacyjnego zaowocował współcześnie poglądem, o którym prof. Bańka mówi: antypedagogika cywilizacyjna, a który popularnie nazywa się facylitacją [Bańka, 1996].

Według teorii facylitacji najważniejszy dla człowieka jest rozwój techniczny. Cywilizacja zrównana zostaje tu z postępem technologicznym, bowiem ów postępnie tylko pomaga nam w codziennym życiu, pozwala zapanować nad światem przyrody, ale również ma zwolnić człowieka od jakiegokolwiek odpowiedzialności za otaczającą go rzeczywistość. [Murzyn, 2001]. Pogląd, iż rozwój ma mieć przede wszystkim charakter technologiczny, przeniósł się również na inne sfery humanistyki. Pierwsze teorie rozwiniętej w XIX wieku antropologii kultury zrównały pojęcia kultury i cywilizacji [Tylor, w: Burszta 1998, s. 41], przy czym ta druga rozumiana była przede wszystkim z punktu widzenia teorii facylitacji. Można oczywiście dojść do wniosku, że takie podejście zakłada niejako w sobie proces twórczy, zrywając z klasycznym ujęciem nauki. Jednakże tak naprawdę jest to proces pseudotwórczy, w którym człowiek podpatruje przyrodę, i chcąc wykorzystać jej prawa do polepszenia sobie warunków życia, w rzeczywistości staje się niewolnikiem techniki. Konsekwencją jest to, iż człowiek ery technologii służy technice, zamiast uczynić z niej swoją służebnicę. Rozum ludzki staje się w tym momencie instrumentem, narzędziem które należy wykorzystać w maksymalnie efektywny sposób. Takie podejście w gruncie rzeczy więcej ma wspólnego z klasycznym ujęciem roli umysłu w poznawaniu świata. Oto bowiem, używając terminologii informatycznej, rozum ludzki z urządzenia pamięci masowej staje się procesorem, przetwarzającym otrzymane wcześniej dane.

Proces twórczy winien jednakże przekraczać owe dane. Chodzi o to, żeby dane tworzyć, a nie przetwarzać, lub składować. Czy jest to możliwe? Owszem. Istnieją

teorie, które zakładają, że w procesie edukacyjnym, najważniejszym dla człowieka jest wypracowanie umiejętności nadawania sensu odpowiednio dobranym danym. Taką teorią jest konstruktywizm. Jego korzenie sięgają amerykańskiego pragmatyzmu. Według zwolenników tej teorii, min. Piageta czy Wygotskiego, umysł ludzki jest pośrednikiem między światem zewnętrznym, a doświadczeniem, które ma charakter indywidualny [Bruner, 1996]. Jego rola nie polega jednak na przetwarzaniu czy zapamiętywaniu danych, lecz na nadawaniu sensów doświadczeniu. Według konstruktywistów umysł jawi się jako proces, w którym indywidualne doświadczenia nabierają znaczenia, w zależności od kontekstu językowego bądź kulturowego. Myślenie ludzkie opiera się bowiem na pojęciach językowych, których charakter zależny jest od kontekstu kulturowego. Proces ten opiera się zatem na kulturowo osadzonych strukturach, a więc w procesie edukacji istotne jest doskonalenie owych struktur, aby umożliwić umysłowi sprawne działanie. Dzieje się tak za sprawą interakcji podmiotu poznającego z otoczeniem, a bodźcem do działania są napotykanne przez człowieka problemy. Konstruktywizm jest zatem teorią dydaktyczną, która zakłada nauczanie przez problemy. Zdobywanie wiedzy nie jest bowiem niczym innym jak procesem adaptacji do otoczenia, w którym to procesie jest owa wiedza konstruowana w sposób aktywny przez podmiot poznający [Dylak, 2009]. Umysł zatem nie jest receptywny w poznaniu, a co za tym idzie nauczanie klasyczne nie ma dla niego większego sensu. Dostarczanie bowiem materiału w postaci teorii do zapamiętania nie powoduje u podmiotu poznającego interakcji w postaci aktywnych działań twórczych. Wiedza ma bowiem charakter w pełni podmiotowy, nie jest konstrukcją istniejącą poza podmiotem, a zatem nie można jej po prostu odkryć, trzeba ją konstruować. W wyniku tego pojawia się przekonanie, że podmiot poznający i rzeczywistość obserwowana to tak naprawdę jedność, która się rozwija. Nie oznacza to odrzucenia materiału teoretycznego jako całkowicie zbędnego. Rzecz w tym, aby zdać sobie sprawę z faktu, iż ma on charakter instrumentu, a nie docelowego produktu edukacyjnego. Takim produktem jest umiejętność radzenia sobie z konkretnymi problemami świata. Na wiedzę, oprócz zbioru reguł i zasad, składa się bowiem zdolność ich wykorzystania w efektywny i racjonalny sposób. Przy czym wykorzystanie to odbywa się głównie na zasadzie interpretacji znaczeń przyswojonych reguł. Stąd ich posiadanie jest bardzo istotne, jako że stanowią one niejako surowiec, dzięki temu podmiot poznający nie tylko kreuje wiedzę z epistemologicznego punktu widzenia, ale wręcz ontologicznie rzecz biorąc nadaje sens całej rzeczywistości, w której funkcjonuje.

Szalenie istotne stają się zatem w tym momencie: po pierwsze umiejętność podanie owej bazy epistemologicznej oraz ukierunkowanie jej wykorzystania, a po drugie pozostawienie poznającemu odpowiedniej dozy autonomii. W takiej koncepcji nauczyciel staje się osobą organizującą uczniowi środowisko poznawcze oraz prowadzi go przez meandry wiedzy. Problematyka związana z rolą nauczyciela w układzie konstruktywistycznym jest szalenie skomplikowana i delikatna,

bowiem rodzą się pytania: co oznacza odpowiednia doza autonomii oraz w jakim kierunku prowadzić ucznia? Istotne jest również wskazanie zakresu materiału teoretycznego, w jaki należy ucznia wyposażać, aby mógł on bez przeszkód realizować właściwy proces poznawczy.

Niewątpliwie autonomia nie oznacza bezgranicznego relatywizmu. Proces konstrukcji umiejscowiony jest bowiem, jak już wcześniej zostało to wspomniane w kontekście kulturowym, a zatem nie ma de facto charakteru ściśle indywidualnego, lecz również społeczny. Należy zatem dążyć do określenia granic autonomii. Trzeba się bowiem wystrzegać podawania konkretnych rozwiązań i znaczeń – to wypracować powinien sam podmiot poznający, ale jednocześnie nie można pozostawić go samemu sobie. Na tym ma zresztą polegać rola nauczyciela – przewodnika. Na prowadzeniu, ale nie ograniczaniu; na wskazywaniu, ale nie nakazywaniu.

Jeśli natomiast chodzi o materiał teoretyczny, zauważyć należy, iż rzeczą najistotniejszą wydaje się odpowiednia jego klasyfikacja i coś, co nazwałbym metanaukową informacją zakresową. Podmiot poznający, czyli uczeń, nie musi przyswajać całości materiału, ale jedynie to, co jest konieczne do wykonania odpowiedniego zadania czy rozwiązania konkretnego problemu. Ale niezwykle istotne jest, aby uczeń posiadał umiejętność sprawnego odszukiwania odpowiednich informacji. Wówczas okazuje się, że natrafiając na odpowiedni materiał, niejako automatycznie przyswaja teorię jako niezbędną do rozwiązania problemu.

Dlatego też konstruktywistyczne podejście do nauczania jest z jednej strony szalenie kuszące, ale przy tym niebezpieczne. Wymaga bowiem od organizującego proces poznawczy niezwyklej wręcz staranności i stałej uwagi. Używając dla odmiany terminologii marketingowej: w strategii konstruktywistycznej, usługa edukacyjna musi być na najwyższym poziomie. Nieumiejętne obchodzenie się z uczniem, jako prowadzonym, wytwarza w nim błędne mechanizmy rozwiązywania problemów. Nie mniej jednak, jeśli konstruktywistyczna metoda nauczania zostanie dobrze przygotowana, bez wątpienia daje lepsze efekty edukacyjno-wychowawcze od metod klasycznych. Zwłaszcza we współczesnym świecie, w którym człowiek zostaje postawiony wobec zupełnie nowych wyzwań i nie potrzebuje walczyć o informacje, ponieważ te ma akurat w zasięgu ręki. Żyjemy przecież w erze informacji.

Pomysł metody nie jest bynajmniej nowy, nie należy też doszukiwać się jego korzeni jedynie w samym XIX stuleciu. Pobrzmiwają w nim bowiem choćby echa sokratejskiej metody majeutycznej. Zatem raport Klubu Rzymskiego nie odkrywa niczego nowego. Jest jedynie odpowiedzią na potrzebę wyswobodzenia się z zakłętego kręgu cywilizacyjnego, poprzez dostrzeżenie człowieka i jego roli w procesie rozwoju. Wiąże się to również z coraz silniej występującymi w dwudziestym wieku tendencjami personalistycznymi, nie tylko w filozofii, ale i w pedagogice.

Jak na tym tle wygląda Polska? Właściwie trudno jest w ogóle zabrać głos w dyskusji na temat filozofii edukacji, będąc umiejscowionym w rzeczywistości

Polski do 1989 roku, pozostającej w sferze totalitarnych wpływów marksistowsko-leninowsko-stalinowskich. Edukacja w takiej rzeczywistości nie jest ani personalistyczna, ani twórcza, jest narzędziem ideologicznej indoktrynacji, tak wyspecjalizowanym w procesie dehumanizacji i „odjednostkowania”, iż daleko w tyle zostawia nawet takie filozofie jak pozytywizm, który człowieka stawia z boku, czyni go narzędziem do poznawania świata.

Dlatego jakakolwiek dyskusja o włączaniu się w trendy światowej pedagogiki możliwa jest w zasadzie wzięwszy pod uwagę rzeczywistość po 1989 roku. Dziwić może jedynie fakt, iż biorąc pod uwagę całokształt działalności władz oświatowych, w tak małym stopniu dostrzegano konieczność naprawienia systemu, który przez kilka dziesięcioleci narobił w umysłach ludzi tak wiele szkód. Oczywistą jest rzeczą, że zmiana ustroju wymaga zmiany mentalności, a tej bez zmiany modelu wychowawczego i edukacyjnego, przeprowadzić się po prostu nie da. Przemian tego typu dokonywać można na dwóch płaszczyznach: merytoryczno-programowej oraz organizacyjnej. Zacznę jednak od tej drugiej, albowiem działania organizacyjne, w szczególności zmiana struktury organizacyjnej, jest zwykle bardziej spektakularna. Ale „efektowna”, nie oznacza „efektywna”. Od 1 września 1999 roku wszedł w życie nowy system edukacyjny, oparty na sześciu klasach szkoły podstawowej, trzech gimnazjum i trzech liceum [Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r.]. Reforma ta pomyślana została jako kompletna rewolucja edukacyjna, jednakże główne dyskusje szybko przeniosły się od spraw naprawę ważkich, takich jak ustalenie sposobów i programów nauczania odpowiednich dla danego typu szkoły, na tematykę drugorzędą, oscylującą choćby wokół problemów: czy gimnazja powinny znajdować się w tych samych budynkach co licea? Utworzono licea profilowane, wprowadzając jednocześnie kompletny bałagan, nie tylko organizacyjny, ale również w dyskusjach dotyczących nazewnictwa poszczególnych profili edukacji. Zapomniano jakby o jednym. Za nazwą profilu, za nazwą szczebla edukacyjnego nie szły kompletnie żadne konkrety merytoryczne. Główną zmianą programów nauczania po 1999 roku było zmienienie nazw przeznaczenia: zamiast na przykład programu nauczania języka polskiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej, mieliśmy program nauczania dla drugiej klasy gimnazjum¹. Merytorycznie, a przede wszystkim dydaktycznie programy te niewiele się zmieniły. Powstaje zatem wniosek, iż reformę edukacji przygotowano jakby od końca, rozpoczynając od zmiany struktury, a nie od zmian programowych. Ideałem byłoby oczywiście wprowadzenie obu reform, ale okazało się, że do tej związanej ze sposobami nauczania ówczesne władze oświatowe nie były zupełnie przygotowane. Zresztą sprawa ta ma również drugie dno, bowiem w ofercie lokalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli dopiero po kilku latach pojawiły się

¹ Reforma oświaty wchodziła w życie na mocy ustawy od 1 września 1999 roku, tymczasem nowe podstawy programowe określone zostały dopiero na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku i zaczęły obowiązywać od 1 września 2002.

kursy dotyczące nowoczesnych, innowacyjnych metod nauczania. Oczywiście jest zaś, iż bez odpowiedniego przygotowania kadry dydaktycznej wszelka reforma polegająca na zmianie prawdziwego, nie fasadowego oblicza edukacji nie ma szans powodzenia. Jeśli dodać do tego naturalny opór ciała pedagogicznego, lękającego się zmian wobec ewidentnego bałaganu, całość przybiera raczej minorowe barwy. Kulminacyjnym momentem wykazującym wadliwą metodologię wprowadzania reform, były wielokrotne próby wprowadzenia nowej matury². Oto bowiem stało się jasne, że innowacyjność w kształceniu rozpoczyna się od zmian w egzaminowaniu, a więc badaniu wyników nowoczesnego kształcenia. Problem w tym, że takiego kształcenia w szkołach nie było. Cóż z tego bowiem, iż testy maturalne nastawione były właśnie na próbę badania umiejętności samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów przez uczniów, jeśli wcześniej nikt w szkole ich tego nie nauczył? Kolejne pomysły w stylu interdyscyplinarnych ścieżek przedmiotowych, odzwierciedlenie miały jedynie w szkolnych dokumentacjach, bowiem ich elementy nie znalazły się w programach nauczania, z których każde kuratorium rozlicza szkoły wyjątkowo sumiennie. Wszelkie zatem próby zmian były w zasadzie eksperymentowaniem na żywej tkance dzieci i młodzieży szkolnej, śmiem zaś twierdzić, iż w mentalności zarówno nauczycieli jak i pracowników administracji państwowej nie pozostawiły większego śladu. Tymczasem reformowanie edukacji należy ewidentnie rozpocząć od pracy nad mentalnością ludzką – owszem, wymaga to czasu i mnóstwa wysiłku, ale zdawać sobie należy sprawę z faktu, iż sfera edukacji jest szalenie delikatna i wszelkie działania w tym zakresie odbijają się na późniejszym obrazie naszego społeczeństwa. Niedopuszczalne zaś jest czynienie z młodzieży królików doświadczalnych i doprowadzanie do sytuacji, w której w wyniku sporów politycznych, na rok przed egzaminem dojrzałości młodzież nie ma pojęcia czego ma się uczyć i w jaki sposób.

Efektom zaś takich eksperymentów był ruch oddolny polegający na zatrudnianiu przez rodziców korepetytorów dla swoich dzieci. Kadra owych „prywatnych nauczycieli” była jednak zupełnie przypadkowa, w żaden sposób niekontrolowana, składająca się często ze studentów, samych nauczycieli lub innych osób, czasem niestety zupełnie niezwiązanych z oświatą, będących wynikiem działania „poczty pantoflowej” wśród rodzin. W każdym razie były to osoby nieprzygotowane nie tylko do pracy dydaktycznej w ogóle, a i pracy według nowoczesnych metod w szczególności. Na szczęście korepetycje miały jednak charakter dodatkowy, komplementarny, zatem nie były w stanie poczynić większych szkód w umysłach dzieci i młodzieży, jednakże stały się dodatkowym, najczęściej zbędnym obciążeniem uczniów, którzy zamiast w ukierunkowany, samodzielny sposób rozwijać swoje pasje w czasie wolnym, spędzali długie godziny po zajęciach szkolnych na domowych lekcjach z przypadkowymi nauczycielami. O ile jednak nie należy

² Nowa matura została wprowadzona już od 2002 roku przy całkowitym zachowaniu starych programów, por. przyp. 1.

winić rodziców za taki stan rzeczy, ponieważ w obliczu bałaganu szkolno-programowego starali się po prostu swoim dzieciom zapewnić jak najlepsze wykształcenie, nawet jeśli miałyby ono być powrotem do prywatnych guwernerów lub guwernantek, o tyle efekt ten powinien być oczywisty do przewidzenia dla osób odpowiedzialnych za reformy edukacyjne.

Powiedzenie, iż rozliczni autorzy reform nie opierali się na filozoficznym dyskursie i to spowodowało jej fiasko w ogólnym rzeczy rozrachunku, jest oczywistą przesadą, jednakże każdą reformę, w każdej dziedzinie, a zwłaszcza w tej dotykającej rozległą sferę interakcji społecznej, powinno cechować głębokie podłoże teoretyczne. Z podbudową filozoficzną włącznie. Najwyraźniej jednak takiego gruntu zabrakło.

Filozofia bardzo często postrzegana jest współcześnie jako nauka martwa. Jako sztuka myślenia realizowana dla niej samej. Jednakże ona właśnie, co widać na przykładzie nowoczesnych tendencji w filozofii nauczania, wskazuje ścieżki, jakimi może podążać współczesny człowiek, aby nie uległ rozproszению we współczesnym świecie, wciąż pełnym zagrożeń. Minęły czasy, w których człowiek obawiał się dzikich zwierząt polujących na niego. Od tego czasu znacznie się rozwinęliśmy i w wielu kłopotach nauczyliśmy się radzić. Jednakże pojawiły się nowe, nie mniej niebezpieczne zagrożenia: brak wartości, sensu życia, problem niedostosowania do warunków, które tak naprawdę są wynikiem naszej własnej działalności. Stąd zanim człowiek podejmie jakiegokolwiek poważne decyzje odnośnie budowania rzeczywistości wokół niego, powinien dobrze się nad tym zastanowić. I tu właśnie filozofia zawsze wyciągała do niego pomocną dłoń, ucząc go jak starać się być mądrym.

Streszczenie: Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w Polsce to okres przemiany ustrojowej również w dziedzinie edukacji. Reforma edukacyjna końca XX wieku spowodowała niepewność rodziców, co do jakości modernizowanego systemu edukacyjnego a tym samym szerzącą się powszechnie modę na korepetycje. Autor próbuje przeanalizować założenia i sposób przeprowadzania reformy umieszczając ją w szerszym kontekście filozofii nauczania.

Słowa kluczowe: filozofia nauczania, reforma oświaty, korepetycje.

Summary: The beginning of 90's in 20th Century was the time of political changes in Poland. Among them there were reforms of educational systems that left parents uncertain about the quality of the new system. That caused a huge immensity of private, informal lessons. The author tries to analyze the reforms and put them in the wider field of philosophy of education.

Key-words: philosophy of teaching, the reform of educational system, private teaching.

Bibliografia

Bańka J., *Edukacja i czas. Wychowanie dla terażniejszości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 1996.

Botkin J., Elmandjra M., Malitza M., *No Limits to Learning*, Pergamon Press, Oxford 1978.

Bruner J. S., *Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky*. Referat na konferencji IInd Conference for Sociocultural Research, and The Growing Mind, Geneva, 15 September, 1996.

Burszta W., *Antropologia kultury*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.

Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>. Stan z dnia 18.05.2013.

Murzyn A., *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Impuls, Kraków 2001.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Żak, Warszawa 1998.

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. (Dz.U. z 1999r. Nr 12, poz.96)