

WSPÓŁCZESNE
PROBLEMY
PEDAGOGIKI
W KIERUNKU INTEGRACJI
TEORII Z PRAKTYKĄ

REDAKCJA NAUKOWA

STEFAN M. KWIATKOWSKI



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

PAN

KOMITET NAUK
PEDAGOGICZNYCH

WSPÓŁCZESNE
PROBLEMY
PEDAGOGIKI
W KIERUNKU INTEGRACJI
TEORII Z PRAKTYKĄ

WSPÓŁCZESNE
PROBLEMY
PEDAGOGIKI
W KIERUNKU INTEGRACJI
TEORII Z PRAKTYKĄ

REDAKCJA NAUKOWA

STEFAN M. KWIATKOWSKI



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
WARSZAWA 2021

PAN

KOMITET NAUK
PEDAGOGICZNYCH

Recenzował
Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki

Projekt okładki
Studio R

Redakcja
Magdalena Orczykowska

Korekta
Monika Bielska-Łach
Hanna Cieśla

Copyright © by
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2021



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66879-28-7
ISBN 978-83-66879-29-4 e-book

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645

Spis treści

Wprowadzenie (Stefan M. Kwiatkowski)	7
Zbigniew Kwieciński, <i>Edukacja wobec koniecznej zmiany</i>	9
Tadeusz Lewowicki, <i>O kształceniu nauczycieli – esej ponownie przypominający słabości i zawierający sugestie dróg poprawy</i>	28
Stefan M. Kwiatkowski, <i>Model czynności poznawczych uczniów i przykłady jego zastosowań</i>	44
Bogusław Śliwerski, <i>Uwarunkowania i osiągnięcia szkół naukowych w zakresie ekspertyz oraz badań polityki oświatowej</i>	60
Agnieszka Cybal-Michalska, <i>Domena kariery i jej złożoność – o potrzebie (meta)analitycznych założeń teorii kariery dla praktyki doradztwa karier</i>	88
Jerzy Nikitorowicz, Ewa Ogrodzka-Mazur, Łukasz Kwadrans, Urszula Namiotko, <i>Pedagogika kultury i edukacja międzykulturowa w pierwszych dekadach XXI wieku. Stan badań i strategię rozwoju</i>	103
Maria Czerepaniak-Walczak, <i>Uniwersytet i szkolnictwo wyższe jako zadanie i wyzwanie dla pedagogiki. Konteksty – koncepcje – praktyki</i>	116
Wiesław Ambrozik, <i>O nieprzystosowaniu i potrzebie uspołecznienia systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji</i>	132
Ryszard Gerlach, Renata Tomaszewska, <i>Krytycznie o pedagogice pracy. Diagnoza i wektory rozwoju</i>	140
Elżbieta Dubas, Artur Fabiś, Tomasz Maliszewski, Krzysztof Pierścieniak, Hanna Solarczyk-Szwec, <i>Edukacja dorosłych – obszary refleksji, praktyki i zmian</i>	161
Magdalena Piorunek, <i>Poradnictwo zawodowe (poradnictwo konstruowania kariery) jako wyzwanie dla systemu edukacji</i>	183
Renata Nowakowska-Siuta, <i>Pedagogika porównawcza – jej znaczenie oraz perspektywy rozwoju w polskim obszarze społecznych badań naukowych i kształcenia wyższego pedagogów</i>	201
Natalia Walter, Jacek Pyżalski, <i>Rozwijanie umiejętności cyfrowych młodych ludzi – gdzie jesteśmy, dokąd zmierzamy?</i>	217
Mirosław J. Szymański, <i>Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie</i>	235

Tadeusz Pilch, <i>Dzieci w Polsce. Wymiary ich marginalizacji i opiekuńczej niemocy państwa</i>	247
Wioleta Teresa Danilewicz, <i>Transnarodowe doświadczenia rodzin wielopokoleniowych i wynikające z nich nie(realizowane) wyzwania dla praktyki społecznej</i>	271
Zenon Gajdzica, <i>Edukacja włączająca – czas przesilenia nieustannie toczącej się reformy</i>	290
Marzenna Zaorska, <i>Edukacja włączająca (inkluzyjna) uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (jaka jest/jaka być może/jaka być powinna)</i>	309
Ewa Syrek, <i>Edukacja zdrowotna w szkole podstawowej – zmodyfikowana formuła</i>	324
Barbara Smolińska-Theiss, <i>Medycyna szkolna – próba reaktywacji. Spojrzenie pedagoga społecznego</i>	337
Józefa Bałachowicz, <i>Model uczenia się dziecka i roli ucznia w „Podstawie programowej I etapu edukacyjnego: klasy I–III” – diagnozy, oczekiwania, zmiany</i>	353
Ewa Jarosz, <i>Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży – problemy upowszechniania idei</i>	385
Jolanta Szempruch, <i>Perspektywy rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się</i>	399
Bogusława D. Gołębniak, Inetta Nowosad, <i>Rozwój profesjonalizmu nauczycieli w procesie kształcenia i doskonalenia. Inspiracje światowej klasy systemów edukacji</i>	420
Marian Nowak, <i>Pedagogika integralna i wychowanie integralne</i>	461
Mirosława Nowak-Dziemianowicz, <i>Relacje uznania jako aksjologiczne podstawy nowej edukacji i nowej szkoły</i>	482
Mirosław Kowalski, <i>Podmiotowość z perspektywy pojęcia nauki niemainstreamowej. Od nauki do edukacji?</i>	510

Wprowadzenie

Pedagogika należy do tej grupy dyscyplin naukowych, które można określić mianem teoretyczno-praktycznych. Oznacza to, że podstawowe znaczenie mają dla niej relacje występujące między teorią a praktyką, między ustalonymi, w wyniku analiz teoretycznych i badań empirycznych, prawidłowościami opisującymi rzeczywistość edukacyjną a działaniami, które ją przekształcają. Relacje, o których mowa mogą być rozpatrywane jako wpływ teorii na praktykę lub wpływ zdiagnozowanych stanów praktyki na teorię.

Oddziaływanie teorii na praktykę jest charakterystyczne dla nauk ścisłych i technicznych. W tych obszarach nauki w sposób naturalny procedury technologiczne będące efektem łączenia dociekań teoretycznych z wynikami badań eksperymentalnych są przenoszone na grunt praktyki w przedsiębiorstwach. Od płynności transferu: teoria – praktyka zależy komercyjny sukces w sferze produkcji lub usług. W pedagogice trudno mówić o komercyjnym sukcesie placówki/institucji edukacyjnej, chociaż w przypadku zastosowań niektórych osiągnięć natury teoretycznej obserwujemy również wzrost zainteresowania odbiorców usług edukacyjnych, co może przekładać się na sytuację ekonomiczną, szczególnie w obszarze niepublicznym.

Z kolei konkretne stany praktyki edukacyjnej mogą stanowić inspirację dla pedagogów – teoretyków do podjęcia prac mających na celu wyjaśnienie obserwowanych zjawisk i zaproponowanie, jeśli występuje taka potrzeba, środków zaradczych prowadzących do przywrócenia stanów optymalnych lub przekształcenia negatywnie ocenionej rzeczywistości dydaktycznej, wychowawczej lub organizacyjnej.

Droga od teorii do praktyki w pedagogice bywa bardzo długa. Wymaga często przełamywania stereotypów i lęków przed wprowadzaniem nowych rozwiązań. Przejście od przyswojonych reguł działania, które z biegiem czasu przestają być efektywne, do nowych rozwiązań będących rezultatem najnowszych ustaleń teoretycznych w pedagogice i dyscyplinach pokrewnych (szczególnie w psychologii i socjologii), ale także w medycynie jest uwarunkowane stanem świadomości nauczycieli i dyrektorów oraz poziomem wiedzy pedagogicznej i prawniczej (akty prawne regulujące funkcjonowanie placówek/institucji edukacyjnych) władz oświatowych. Bez udziału wszystkich zainteresowanych, a więc również rodziców i przedstawicieli środowisk lokalnych, wszelkie

zmiany wynikające z osiągnięć teoretycznych pedagogiki są kontestowane przez gremia osób bezpośrednio odpowiedzialnych (na różnych szczeblach zarządzania) za ich wprowadzenie o praktyki edukacyjnej. Wyjściem z tej patowej sytuacji może być propozycja utworzenia zespołów wdrożeniowych składających się z pedagogów – teoretyków wywodzących się z uczelni wyższych, pedagogów – praktyków i przedstawicieli władz samorządowych realizujących wspólnie akceptowane działania. Z takim rozwiązaniem mamy do czynienia w przypadku przywołanych wyżej nauk technicznych – konstruktor, technolog bywa włączany do zespołu realizującego jego projekt. Być może taka droga łączenia teorii pedagogicznych z praktyką edukacyjną okaże się efektywna. Na razie jest to raczej postulat niż codzienna praktyka działania edukacyjnego.

W zamyśle redaktora naukowego oddawana do rąk Czytelników monografia miała łączyć zdiagnozowany stan praktyki edukacyjnej z propozycjami zmian i modernizacji wybranych jej obszarów, wynikającymi z zastosowania teorii pedagogicznych. Jej Autorzy, Członkinie i Członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (w kilku przypadkach wraz ze współpracownikami) przedstawili swoje rozważania w układzie: diagnoza – kierunki zmian i modyfikacji – niezbędne warunki realizacyjne. Rozszerzyli przy tym pole namysłu o diagnozę i perspektywy rozwoju wybranych subdyscyplin pedagogicznych. W rezultacie powstał wielowątkowy raport pozwalający spojrzeć na pedagogikę z perspektywy teoretycznej i praktycznej – za co wyrażam gorące podziękowania wszystkim Autorom. Szczególne podziękowania kieruję do byłych Przewodniczących Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – Profesorów Tadeusza Lewowickiego i Bogusława Śliwerskiego za podzielenie się swoimi refleksjami i rekomendacjami. Osobne podziękowania składam obecnej Przewodniczącej naszego Komitetu Profesor Agnieszce Cybal-Michalskiej za wsparcie inicjatywy przygotowania monografii będącej świadectwem rozwoju myśli pedagogicznej i dowodem wpływu środowiska pedagogicznego na rozwiązywanie problemów współczesnej edukacji.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że autorskie diagnozy wybranych fragmentów rzeczywistości dotyczącej teorii pedagogicznych i praktyki edukacyjnej zostały poddane refleksji natury interdyscyplinarnej – specyficznej dla zadań realizacyjnych opartych na pogłębionej analizie stanu oraz doświadczeniach (również międzynarodowych). Dzięki takiemu podejściu otrzymaliśmy nie tylko autorskie diagnozy, które są silną stroną badań pedagogicznych, lecz także – również autorskie, a przy tym o wiele rzadziej formułowane – pomysły na rozwiązanie zdiagnozowanych problemów, będące eksperckim głosem pedagogów. Wypada mieć nadzieję, że będzie to – tym razem (w nawiązaniu do tekstu Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego) – głos brany pod uwagę przy podejmowaniu wszelkich decyzji dotyczących przyszłości pedagogiki i edukacji.

Warszawa, czerwiec 2021
Stefan M. Kwiatkowski

Zbigniew Kwieciński

ORCID: 0000-0002-4993-5072

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Edukacja wobec koniecznej zmiany¹

Streszczenie: Tekst zawiera wystąpienie autora w 1987 r. na połączonym posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, kierowanym przez profesora Czesława Kupisiewicza. Zawiera on analizy kryzysu szkoły w krajach zachodnich oraz kryzysu szkoły polskiej i społeczeństwa wychowującego w sytuacji zablokowania masowych roszczeń Polaków do podmiotowości społecznej i samoregulacji politycznej z lat 1980–1981. Na tym tle autor proponuje zasadnicze zmiany polityki oświatowej w Polsce

i w funkcjonowaniu szkoły zdolnej do kształtowania osobowości ludzi zdolnych do skutecznego wspólnego uczestnictwa w progresywnej zmianie społecznej. Tekst zamykają rekomendacje autora adresowane do wszystkich podmiotów edukacyjnych w skali makro- i mikrosocjalnej oraz do uczonych z obszaru nauk pedagogicznych

Słowa kluczowe: kryzys szkoły współczesnej, kryzys społeczeństwa wychowującego w Polsce, nowe wyzwania szkoły wobec zmian społecznych, rekomendacje w makroskali i mikroskali

Education facing necessary change

Abstract: The text includes the author's speech in 1987 at a joint meeting of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences and the Committee of Experts for National Education, chaired by Professor Czesław Kupisiewicz. It contains analyzes of the crisis of the school in Western countries and the crisis of school and the educating society in Poland in the situation of blocking the Poles mass claims to social subjectivity and political self-regulation in the years 1980–1981. Against this background, the author proposes fundamental changes to the educational

policy in Poland and to the functioning of a school that can shape the personality of people capable of effective collective participation in progressive social change. The text ends with the author's recommendations addressed to all educational entities in the macro- and micro-social scale as well as to scientists in the field of pedagogical sciences.

Keywords: crisis of the contemporary school, crisis of the educating society in Poland, new challenges of the school to social changes, recommendations on a macro and micro scale

¹ Stanowisko na połączone posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 15 grudnia 1987. Mimo upływu tak wielu lat stanowisko to wydaje mi się, niestety, nadal aktualne. Publikuję je w wersji uzupełnionej i poprawionej, opublikowanej w książce: Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2007.

Kryzys szkoły w świecie

W licznych zachodnich studiach, raportach narodowych i światowych, oświatowych i globalnych, w pracach prognostycznych² stwierdzono kryzys, niewydolność funkcjonalną szkolnictwa wszystkich szczebli (przede wszystkim szkolnictwa podstawowego) tak z punktu widzenia możliwości, aspiracji i prawa do rozwoju ludzi, potrzeb gospodarki, jak i z punktu widzenia dążeń do likwidacji nierówności społecznych. Stwierdzono nierówność startu do szkoły powszechnej, nierówność dostępu do pełnowartościowych szkół, zwłaszcza do szkół średnich i wyższych szczebli, nierówną jakość procesu kształcenia, nierówność efektów przy końcu szkoły, nierówność szans na ukończenie szkoły, nierówność spożytkowania efektów edukacji dla karier zawodowych i życiowych³. Powstały teorie rekonstrukcji nierówności społecznych poprzez oświatę i z udziałem szkoły⁴. Szczególnie po światowym kryzysie i rewolcie młodych w roku 1968 wzmożyły się wysiłki na rzecz zrozumienia przyczyn, procesu i rzeczywistych rozmiarów nierówności społecznych i udziału w ich odtwarzaniu i dystrybucji systemów oświatowych. Obnażono ukryte funkcje i ukryte programy szkoły, maskujące proces powstawania wiedzy, podporządkowania jej przekazowi celom politycznym, ideologicznym i technokratycznym, a przeciwstawiające się równej dostępności do pełnego rozwoju dzieci z warstw uboższych, gorzej usytuowanych kulturowo i politycznie oraz przeciwstawiające się rozwojowi kompetencji krytycznych i emancypacyjnych ludzi⁵. Szkoły oskarżono o: zabijanie w dzieciach ich zdolności i motywacji

² P.G. Coombs (1968). *The world educational crisis*. New York; Cz. Kupisiewicz (1978). *Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych*. Warszawa. II wyd. 1980; tenże (1982). *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945–1980*. Warszawa; tenże (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa; E. Faure i in. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa; L.W. Botkin, L. Elmarija, M. Malitza (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa; A. Mořka-Stanikowa (red.). (1979). *Oświata i wychowanie w toku przemian*. Warszawa; Cz. Kupisiewicz (red.). (1982). *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*. Warszawa; Cz. Kupisiewicz (red.). (1989). *Edukacja narodowym priorytetem*. Warszawa.

³ S. Spaulding, A. Kargodorian (1980). *Democratization of higher education through new admission procedures. A comparative study of theory and practice*. Paris. U nas: systematyczne badania M.J. Szymańskiego, M. Kozakiewicza i jego zespołu w IRWiR PAN, S. Kowalskiego i jego uczniów w UAM, powtarzane badania I. Białeckiego, raport J. Czapińskiego i in.

⁴ Np. R. Boudon (1973). *L'inegalite des chances. La mobilite sociale dans les societies industrielles*. Paris; tenże (1974). *Education, inequality and social opportunity*. New York; P. Bourdieu, J.C. Passeron (1964). *Les heritiers. Les etudians et la culture*. Paris; tychże (1970). *La reproduction*. Paris.

⁵ Np. w pracach J.S. Colemana, Ch. Jeneksa, B. Bernsteina, R. Boudona, P. Bourdieu, P. Freire, T. Husena, M. Carnoya, S. Bowlesa, H. Gintisa, H.A. Girouxa, M.F.D. Younga, C.J. Karrera, M.B. Katza, I. Illicha. Ich analiza zawarta jest w polskich pracach krytycznych i syntetyzujących M. Kozakiewicza, *Bariery awansu poprzez wykształcenie* (1973). Warszawa; W. Adamskiego

poznawczych, obcinanie potencjału twórczego, tłumienie zainteresowań, ograniczanie wiary we własne możliwości, wtłaczanie ideologicznych schematów interpretacyjnych, przekazywanie jednostronnych wzorów tradycji, autorytetu, hierarchii i władzy, deprecjonowanie wartości macierzystej kultury na rzecz „wyższej” kultury narzuconej przez elitę, wćwiczanie w rolę „pionków” w społecznej organizacji i w społecznym podziale pracy, wyuczanie osobistej i indywidualnej bezradności na rzecz poddania się przewodzeniu zewnętrznemu, zarzucono wychowaniu udział w zrzekaniu się dążeń do rozwoju osobistego poprzez działania wspólnotowe na rzecz wyręczania w decyzjach przez państwo, uspołecznianie zastępowane etatyzacją. O szkole, do niedawna podstawowej – w przekonaniu społeczeństwa i pedagogów akademickich – instytucji oświeceniowej, powiedziano, że jest głównym narzędziem „ogłupiania” dzieci i młodzieży z klas niższych, że uniemożliwia ona zrozumienie świata społecznego, uczestniczenie w kulturze i zrozumienie przez jednostki siebie samych i swoich własnych możliwości. Powiedziano, że szkoła jest „przemocą symboliczną”, przymusowym, bez woli i zgody wychowanków, wdrukowaniem sposobów rozumienia znaczeń wbrew własnym interesom rozwojowym⁶. Zarzucono szkole, że spycha ludzi na „margines historyczny”⁷, że skularyzacja jest „scholializacją”⁸, czyli procesem wyłączenia z historii na jej pobocza i na widownię. Z takiej perspektywy szkoła ukazywana była i jest jako skuteczne narzędzie adaptacji ludzi do istniejących struktur i stosunków panowania ekonomicznego, politycznego i ideologicznego, dystrybucji władzy i kontroli nad społeczeństwem. Dlatego też namiętne oskarżenia rzucane pod adresem nauczycieli, którzy sami pochodząc na ogół z klas ludowych, są aktywnymi i chętnymi uczestnikami odtwarzania nierówności i „przemocy symbolicznej”, choć na ogół „nie wiedzą, co czynią”; przyrównanie zawodu nauczyciela – z racji jego funkcji politycznych – do „najstarszego zawodu świata”, do biurokraty, ekonomy, nadzorca więzienia, a szkoły do koszar skrzyżowanych z domem wariatów i kościołem, czy do trupa, oskarżenie pedagogiki o mistyfikacje i konserwatywną służebność polityczną oraz ideologiczną stało się normalną praktyką retoryczną w obrębie skrajnej zachodniej krytyki szkoły⁹.

(1977). *Młode pokolenie Ameryki. Kultura i społeczeństwo w sytuacji kryzysu*. Warszawa; A. Sawisz (1989). *Oświata a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty*. Warszawa; tejsze (1986). *Socjologiczna krytyka edukacji i jej społeczne implikacje*. Warszawa: PTP, preprint.

⁶ Pierre Bourdieu w cytowanej pracy z J.C. Passeronem (1970). *La reproduction*. Paris; patrz: A. Sawisz (1978). System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Bourdieu. *Studia Socjologiczne*, 2. Teorię gwałtu symbolicznego zrekonstruowała i zastosowała A. Kłoskowska (1981). *Socjologia kultury*. Warszawa. Szczególnie wnikliwie odczytanie teorii Bourdieu zawarte jest w książce M. Jacyno (1997). *Iluzje codzienności*. Warszawa.

⁷ Termin K. Obuchowskiego.

⁸ Od „scholium”, „scholia” (zapiski uczonego na marginesach średniowiecznego manuskryptu). Tej ironicznej transformacji „skularyzacji” w „scholializację” użył H.A. Giroux (1981). *Ideology, culture and the process of scholium*. Philadelphia.

⁹ I. Lister (red.). (1974). *Deschooling*. Cambridge; B. Charlot (1977). *La mystification pedagogique*. Paris.

Żądano głębokich zmian i reform: od demokratyzacji stosunków wewnątrzszkolnych i radykalnych treści kształcenia, pobudzających samoświadomość młodzieży z rodzin o gorszym położeniu społecznym i kulturowym, poprzez alternatywne systemy edukacyjne, aż do hasła likwidacji szkoły na rzecz indywidualnego i uspołecznionego procesu samokształcenia oraz rozwoju w samodzielnie obranym tempie i kierunku¹⁰.

Powstało wiele programów wyrównawczych na różnych szczeblach kształcenia: od strategii politycznych w skali państwa do poziomu działań organicznych i metodyki indywidualnej terapii. Niemal równocześnie jednak zaczęto stwierdzać ich nieskuteczność. Dekada lat siedemdziesiątych przyniosła wielokrotnie ponawiane apele o wyrównywanie szans oświatowych, dyskusje nad strategiami wyrównywania i coraz bardziej przejrzystą świadomością fiaska tych usiłowań¹¹. Następne dekady były dalszym, coraz donośniejszym i rozleglejszym „wołaniem na puszczy” raportów ONZ, UNESCO, komitetów prognostycznych i pojedynczych uczonych.

Szkola jest funkcją zróżnicowań społecznych. Jest skutecznym instrumentem ich odtwarzania i utrwalania zastanych struktur oraz funkcji społeczeństwa globalnego i społeczności lokalnej. Jednakże nie udaje się odwrócić jej funkcji, by działała w odwrotnym kierunku: znoszenia różnic społecznych, pozyskiwania przez ludzi świadomości ograniczeń strukturalnych, budowania w nich postaw i kompetencji emancypacyjnych. „Kształcenie nie zrekompensuje społeczeństwa” – powie Basil Bernstein, z gorczą przekreślając nadzieje „wczesnego” Bernsteina¹². Tylko wielkie zmiany społeczne umożliwiają wielkie zmiany struktur i funkcji edukacji – taką tezę zamyka się ta debata, otwierając nową fazę globalnego postrzegania problemu¹³.

Zarazem jednak z różnych stron atakowano ideologie nierówności i wyrównywania szans przez oświatę: zarówno z tradycyjnych konserwatywnych pozycji otwartego zwolennictwa stabilizowania dotychczasowych podziałów społecznych¹⁴, jak i z ukrytych, *de facto* konserwatywnych, pozycji krytyki nieuprawnionego porównywania różnych kultur jako lepszych – gorszych (wieś – miasto, kolorowi – biali, warstwy ludowe – klasa średnia, robotnicy – inteligencja, język ludowy – język literacki) i narzucania wartościujących schematów innym bez ich zgody i świadomości, co jest

¹⁰ I. Illich (1976). *Spoleczeństwo bez szkoły*. Warszawa.

¹¹ J. Hill, F.J. Monks (red.). (1977). *Adolescence and youth in prospect*. Guildford; Ch. Jenks i wsp. (1978). *Education and equality. Modern Sociology*. New York; D.M. Levin i wsp. (red.). (1915). *Inequality. The „inequality” controversy: schooling and distributive justice*. New York; G. Easthope (1975). *Community, hierarchy and open education*. London; J. Lagneau, M. Cherkaoui, J.G. Padioleau *Perception des inegalites sociales et de la justice sociale*. Paris b.r.w.; R. Borowicz (1983). *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie*. Warszawa; tenże (1988). *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*. Warszawa.

¹² B. Bernstein (1971, 26 February). Education cannot compensate for society. *New Society*.

¹³ H.A. Giroux (1986). *Beyond the limits of radical educational reform: toward a critical theory of education*. Harvard University. Por. cytowana praca A. Sawisz.

¹⁴ H. Fend (1984). *Die Padagogik des Neokonsentismus*. Frankfurt a/M.

przemocą zadawaną przez tych, którzy przemoc zarzucali innym¹⁵. W takiej opcji głębokie i pracowite obnażanie „ukrytych programów” i ukrytych funkcji szkoły samo stało się zabiegiem niejednoznacznym, ukrytym programem realizowanym w nie wiadomo czyim interesie¹⁶. Humanistyczne wartościowania równego prawa do rozwoju i błyskotliwa aparatura teorii krytycznej i hermeneutyki mogły być użyte i wykorzystane zostały do wykazania braku uzasadnienia diagnozowania rzeczywistości społecznej i oświatowej z punktu widzenia idei równości i dla podejmowania prób strategii i działań kompensacyjnych.

Ataki przypuszczano też z pozycji radykalnych: zmiana społeczna nie od szkoły zależy, a zatem zasadnicza zmiana w zakresie równych szans na rozwój osobowości i równych szans społecznych jest możliwa w wyniku właśnie gruntownej zmiany społecznej – rewolucji. Z mniej radykalnych, a bardziej humanistycznych stanowisk, egalitarystom zarzuca się jednostronność widzenia rzeczywistości i zaleca wielowymiarowość celów oraz funkcji edukacji i rozwoju (równość – ale i wolność, tożsamość, godność, potrzeby jednostki, kultury lokalne).

Wreszcie z pomocą antyegalitarystom przychodzą ci badacze, którzy pragną widzieć równe szanse i „awans” młodzieży z warstw niekorzystnie położonych jako już zrealizowane. Ich instrumentarium i sposoby interpretowania świata zaopatrzone są w ideologiczne „różowe okulary”. Dowodzą oni, że teraz jest lepiej niż dawniej, że trwa „dialog pokoleń” i że równy dostęp do pełnowartościowej szkoły jest naszym historycznym i niezaprzeczalnym osiągnięciem, a przynajmniej, że uczestnicy edukacji (uczniowie, rodzice, nauczyciele) nie dostrzegają kwestii nierównego do niej dostępu i niewydolności szkoły, są z niej zadowoleni.

Lata 70. i 80. przyniosły mimo to nową falę wzrostu oczekiwań co do reform szkolnictwa i całościowo pojętych systemów oświatowych z punktu widzenia ich funkcji wyrównujących szansę każdej jednostki na pełny, optymalny rozwój ku wysokim kompetencjom poznawczym, ku autonomicznej i tożsamej osobowości. Podstawą tego są diagnozy wykazujące trwanie i poszerzanie się stref nędzy kulturowej, powiększanie się społecznych dysproporcji, masowe dążenia do demokratyzacji uczestnictwa

¹⁵ H. Ginsburg w *Modern Sociology* (dz. cyt., s. 259–275) przekonuje, iż język Czarnych z getta jest nie mniej bogaty, jest inny od literackiego i szkolnego angielskiego. Używając tu argumentów z badań Labova, polemizuje z Bernsteinem, Bereiterem i Engelmanem co do uznawania języka dzieci afroamerykańskich za „kod ograniczony”, gorszy, niższy. Na ten sam problem konfliktów dwóch kultur, odzwierciedlający się w zderzeniu w szkole języka gwarowego, domu rodzinnego i języka literackiego zwracałem uwagę w pierwszej swej pracy, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*. PWN. Warszawa 1972. Uznaliśmy wtedy, że szanując język przedpiśmienny środowiska lokalnego, trzeba dać dzieciom wsi podhalańskiej szansę korzystania z kultury narodowej oraz szansę wyboru drogi szkolnej i życiowej poza własną wsią, ale zarazem uznać za fakt edukacyjnie znaczący dwujęzyczność dzieci wiejskich.

¹⁶ R.I. Sinoms (1984). *Critical pedagogy*. W: T. Husen, T. Neville Postlethweite (red.), *The international encyclopedia of education*. Oxford.

obywatelskiego, kulturalnego i ekonomicznego, konkurencja między narodami, systemami politycznymi i regionami świata oraz nowa rewolucja informatyczna, technologiczna i komunikacyjna, stawiająca nowe, wysokie wymagania w zakresie wiedzy i umiejętności¹⁷. Zamiarem całościowych reform objęto wszystkie elementy i poziomy oświaty w Związku Radzieckim w okresie „pierestrojki” Michaiła Gorbaczowa. W Stanach Zjednoczonych rządowa Komisja Davida P. Gardniera ogłosiła dramatyczny raport – apel „Naród wobec zagrożenia. Konieczność reform edukacyjnych”¹⁸.

Jednocześnie wyłaniały się zarysy nowego paradygmatu myślenia o logice rozwoju osobowości i tożsamości jako izomorficznego z logiką rozwoju społeczeństwa, które mogą stać się podstawą nowego paradygmatu myślenia pedagogicznego i edukacyjnego¹⁹. Do pedagogiki zaczął z wolna przebijać się konstruktywizm jako dialektyczna, trzecia droga pomiędzy modelem urabiania a samorozwoju.

W Polsce tego okresu półtorej dekady od początku lat 70. przeszliśmy drogą od uświadomienia sobie wielkich niedoborów, dysfunkcji i nierówności – poprzez nadzieje i projekty wielkich programów rozwojowych i wyrównawczych na skale systemową – do uświadomienia sobie braku warunków na realizację tych programów oraz do zaciemnienia obrazu aktualnych i możliwych w przyszłości stanów rzeczy w systemie edukacyjnym. Założenia i podstawowe idee kierunkowe komitetu ekspertów Jana Szczepańskiego²⁰ z roku 1971 i Komitetu Ekspertów do spraw edukacji narodowej Czesława Kupisiewicza²¹ z roku 1987 są takie same. Należą do nich wyrównywanie startu szkolnego i życiowego młodzieży, wyrównywanie szans wszystkich dzieci na pełny rozwój. Należą też do nich podobne kompetencje i funkcje obu tych ciał eksperckich. Odmiennie są jednak konteksty i perspektywy obydwu komitetów.

W naszym kraju zaszło tyle zmian specyficznych, głębokich i gwałtownych, że nie może dziwić, że w myśleniu, w badaniach całości naszego życia i jego poszczególnych wycinków „kwitnie sto kwiatów”. Dotyczy to także badań nad funkcjonowaniem i zmianami edukacji. Sądzę, że obecnie współlistnieją obok siebie następujące modele myślenia o stanie i perspektywach edukacji (w tym szkoły): 1) fallibilizmu (teorii

¹⁷ J. Naisbitt (1984). *Megatrends*. London; A. Toffler (1985). *Trzecia fala*. Warszawa.

¹⁸ *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*, The National Commission in Education, US Government Printing Office, Washington 1983.

¹⁹ Np. R. Dobert, J. Habermas, G. Nunner-Winkler (red.). (1977). *Ich-Entwicklung*. Koln; L. Kohlberg, R. Mayer (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 4; L. Witkowski (1986). Edukacja przez pryzmat teorii społecznej Juirgena Habennasa. *AUNC – Socjologia Wychowania*, t. 5; tenże (1988). *Tożsamość i zmiana*. Toruń; R. Kwaśnica (1988). *Dwie racjonalności*. Wrocław; M.S. Szymański (1986). Szkoła a rozum. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.

²⁰ *Raport o stanie oświaty w PRL*, Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL – przewodniczący Jan Szczepański, Warszawa 1973.

²¹ Cz. Kupisiewicz, *Informacja o kierunkach i zakresie prac Komitetu Ekspertów do spraw edukacji narodowej*. Referat na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, 2 kwietnia 1987 roku; *Edukacja narodowym priorytetem*. Warszawa 1989.

upadku, katastrofy); 2) teoria dependencji (trwałej zależności oświaty od nadsystemu, trwałych różnicowań wewnętrznych, trwałego opóźnienia kulturowego wsi od miasta); 3) teoria *equilibrium* (po okresowym zaburzeniu system wróci do równowagi); 4) neoewolucjonizm (w dużych odcinkach czasu następuje stopniowy postęp, widać to, gdy oglądamy się wstecz, oświata stopniowo dostosuje się do zmian gospodarczych, technologicznych i kulturowych); 5) teoria modernizacji (system jest strukturalnie dobry, trzeba go optymalizować, stopniowo lepiej organizować i instrumentalnie wzbogacać jego poszczególne funkcje); 6) neoprogresywizm (celem edukacji jest rozwój społeczeństwa i wszystkich jego członków; nie jest on możliwy sam z siebie bez zbiorowego i wszystkich wysiłku; postęp nie przyjdzie z zewnątrz); 7) teoria rewolucji i emancypacji (krańcowo trudna sytuacja wynika z wyczerpania zasobów dotychczasowych struktur edukacyjnych – trzeba je radykalnie zmienić; celem indywidualnie pojętego wychowania i samokształcenia powinna być emancypacja – rozwój ponad zastane normy i konwencje, ku twórczej tożsamer osobowości).

Szkoła w świecie naszego kryzysu

Mam właśnie za sobą badania nad przemianami efektów funkcjonowania szkoły w okresie ostatnich dwudziestu pięciu lat. Dotyczyły one szkoły powszechnej w sensie formalnym, to znaczy obowiązkowej i jednolitej szkoły podstawowej, oraz szkoły powszechnej *de facto*, to znaczy – dodatkowo – różnicowanego kształcenia w okresie trzech lat po szkole podstawowej. Efekty funkcjonowania szkoły były rozumiane i mierzone jako zarówno instytucjonalnie zamierzone, jako wewnętrzne, jak i bezpośrednie oraz jako zewnętrzne i pośrednie, związane z uniwersalnymi funkcjami rozwojowymi edukacji, niezależnie od tego, czy szkoła była ich podmiotem sprawczym²². Mam też za sobą badania nad związkami przemian szkoły jako instytucji z jej efektami. Wreszcie – badania nad funkcją zmiany społecznej wobec osobowości społecznej uczącej się młodzieży oraz badania nad wpływem wykształcenia na sposób reagowania na zmianę społeczną²³.

Spróbuję zatem odpowiedzieć pokrótce na pytania o to, jaka jest obecnie szkoła polska, czym ona jest, jakie są jej rzeczywiste funkcje wobec jednostki, grup społecznych, społeczeństwa i państwa. Jaką być powinna? Jaka być może? Czy nie należy zmienić widzenia jej dotychczas centralnie wyróżnionego miejsca w edukacji rozumianej całościowo? Czy nie czas na zmianę sposobu definiowania celów edukacji, a w niej szkoły?

Przede wszystkim trzeba stwierdzić, że szukając odpowiedzi na pytania o efekty funkcjonowania szkoły i ich różnicowanie, niezmiennie od lat i niezależnie od okoliczności lokalnych, w których badania były prowadzone, znajdujemy odpowiedź, że

²² Opublikowane później w pracy: Z. Kwieciński (1990). *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. Warszawa; tenże (2002). *Wykluczanie*. Toruń.

²³ Z. Kwieciński (1987). *Młodzież wobec wartości i norm ładu społecznego*. Toruń; tenże (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa.

szkoła (a ściślej mierzalne efekty uczenia się) jest funkcją procesów i uwarunkowań środowiska i społeczeństwa oraz ich zmian, a nie odwrotnie. Szkoła adaptuje się funkcjonalnie do swego otoczenia bezpośredniego i szerszego kontekstu społecznego, do ich struktur i potrzeb.

Poziom kompetencji szkolnych, poznawczych i kulturowych ma socjogenny charakter. Czynniki różnicowania położenia społecznego i pozycji społecznej rodziny oraz cechy środowiska lokalnego oddziałują kumulatywnie. Jeżeli zatem przyglądamy się młodzieży, która przy końcu szkoły podstawowej i na początku szkoły ponadpodstawowej znalazła się na jednym z biegunów krzywej rozrzutu wyników w testach wiedzy szkolnej i elementarnych umiejętności szkolnych, to okazuje się, że skumulowane, dodane do siebie są (w każdym z tych biegunów) przeciwstawne cechy wyjściowej sytuacji w rodzinie. Dzieci robotników niewykwalifikowanych i chłopów, osób o wykształceniu podstawowym (i niepełnym podstawowym), mieszkańców wsi, zwłaszcza wsi odległych, peryferyjnych, pegeerowskich i popegeerowskich, dzieci z rodzin niepełnych, dzieci niepracujących matek znajdują się bliżej bieguna najniższych wyników, a dzieci inteligencji, pracowników umysłowych, najlepiej usytuowanych kulturowo i materialnie robotników wykwalifikowanych, pracowników usług państwowych i prywatnych, dzieci osób wykształconych, zamieszkałych w dużym mieście znajdują się bliżej bieguna wysokich wyników.

Szkoła wbrew swoim deklarowanym celom – pełni funkcje reprodukcji kulturowej i społecznej. Młodzież po przejściu przez cykl kształcenia powszechnego jest pod względem poziomu i charakteru kompetencji poznawczych oraz orientacji społecznej i moralnej bardziej podobna do swoich rodziców niż do rówieśników o odmiennych warunkach socjalizacji w rodzinie.

Niezależnie od środowiskowego różnicowania efektów kształcenia są one przeciętnie na bardzo niskim poziomie, podobnym do stwierdzonego przed 30 i 15 laty. Wówczas toczyła się społeczna debata nad koniecznością gruntownej reformy całkowitego systemu oświaty, w nim zaś reformy szkolnictwa. Gruntownych i całościowych reform nie podejmuje się w sytuacji i w warunkach sukcesu oraz obfitości pozytywnych skutków danego systemu, lecz w związku z zasadniczymi i groźnymi dla dalszego rozwoju niedoborami, z powodu kryzysu funkcji, dla których jest on powołany. Niezmienność efektów po 15 latach oraz nieskuteczność przedsięwziętych celowych zmian oświaty, szkolnictwa i szkoły na rzadko spotykaną skalę (w latach 1972–1980) stawiało w końcu lat 80. pytanie o to, czy niedobory na początku lat 70., stwierdzone w połowie lat 80., nie są w rzeczywistości regresem. Odpowiedź nie jest oczywista i nie jest łatwa. Wprawdzie świat poszedł naprzód. Minęła rewolucyjna epoka w rozwoju nauki i informatyki. Z kolei jest to okres kryzysu powszechnego i wszechogarniającego kryzysu polskiego z dwoma wstrząsami – szokami społecznymi na przełomie dekad. Czy więc utrzymanie się kryzysu efektów kształcenia na poziomie niedoborów z prognozy lat 70. jest regresem czy trwaniem permanentnym (i nieegalitarnie rozłożonym społecznie) w niedoborze edukacji? Na to pytanie przyniosły odpowiedź badania z końca lat 90. XX wieku. To był i jest permanentny zastój i regres.

Jak nie patrzeć jednak na to, mamy do czynienia z uwiązaniem elementarnych funkcji szkoły stającej się (stała się?) instytucją, która zagraża blokadą rozwoju większości dzieci.

Szkoła bowiem, której większość rodzin powierza swoje dzieci jako instytucji profesjonalnie odpowiedzialnej za ich jak najlepszy rozwój, zdaje się być straconą okazją do rozwoju dla tych dzieci i rodzin, które same nie potrafią doprowadzić siebie najbliżej górnej granicy możliwego rozwoju. Jest ona natomiast pozytywnie wykorzystaną okazją do rozwoju kompetencji poznawczych i orientacji społecznych dla tych dzieci, które osiągają wysokie efekty kształcenia i rozwoju z motywacji i przyczyn pozaszkolnych, a zatem osiągnęłyby wysoki poziom własnego rozwoju także wówczas, gdyby szkoła nie istniała. Skorzystaliby wtedy z innej, czy każdej okazji do uczenia się i rozwoju.

Zarazem jednak chodzenie do szkoły, uczestniczenie w procesie szkolnym ma mitotwórczy charakter. Młodzież i jej rodzice niezmiennie wierzą, że szkoła przekazuje niezbędną wiedzę, wprowadza w dorobek kultury światowej i narodowej, że służy rozwojowi indywidualnej, tożsamej osobowości, że jest pożytecznie zorganizowanym czasem dzieciństwa i wczesnej młodości, że właściwie wprowadza w życie społeczne i obywatelskie, uczy demokracji, ustawicznego wybierania, krytycyzmu, samookreślenia się. Wiara ta nie tylko nie ma pokrycia w faktycznych funkcjach szkoły, lecz także jest tym silniejsza, im mniejsze sukcesy w swym rozwoju odniosła wobec dzieci i młodzieży. Najmniej krytyczni wobec szkoły są ci jej absolwenci, którzy wyszli z niej z największymi uszkodzeniami kompetencji i osobowości, którym szkoła zablokowała ich możliwości rozwojowe ku pełnej, tożsamej osobowości społecznej, otwartej na samorealizację poprzez podejmowanie wartościowych zadań poza własnym JA. Ta wiara w profesjonalną sprawność i odpowiedzialność szkoły jest społecznym „kredytem” zaufania dla jej reformatorów.

Szkolnictwo realizuje „ukryty program” segmentacji młodzieży i jej świadomości, polegający na odtwarzaniu istniejącej dotychczas struktury społecznej, poprzez kanalizowanie dróg życiowych młodzieży w odrębnych i wzajemnie niedrożnych torach kształcenia i socjalizacji, przy wyłączeniu w tym procesie świadomości głównych podmiotów w nim uczestniczących oraz przy potrójności dróg szkolnych młodzieży według poziomu kompetencji poznawczych i towarzyszącemu mu poziomowi orientacji społecznych (licea – średnie szkoły zawodowe i niektóre szkoły zasadnicze – zasadnicze szkoły zawodowe). Funkcja selekcji społecznych na pierwszym progu rozwidlenia dróg edukacyjnych, a zarazem dróg życiowych, jest spełniana w procesie kształcenia szkolnego i przez struktury szkolnictwa z niemniejszą – raczej większą – siłą obecnie niż przed 30 laty. Sprzęgnięte jest z tym utrwalanie i powiększanie nierówności oświatowych tak w zakresie poziomów funkcjonowania szkół w różnych środowiskach lokalnych, w zakresie wyposażania dzieci z różnych środowisk w wiedzę i umiejętności szkolne (czyli w zakresie „habitusu”²⁴ szkolnego), jak i w zakresie dążeń do przyszłego statusu społecznego (aspiracji, planów życiowych). Poziom nierówności w zakresie planowego

²⁴ Termin P. Bourdieu z jego teorii przemocy symbolicznej.

położenia i pozycji społecznej wskazuje na znaczny stopień pogodzenia się z nierównościami, z trwałym przez nie naznaczaniem młodzieży przez szkołę, z uznawaniem ich za naturalne i usprawiedliwione (zjawisko „usprawiedliwianej nierówności”²⁵). Szkoła przeto legitymizuje nierówności i pod tym względem zachowuje się niezmiennie, petryfikując strukturę społeczną.

Zarazem jednak ta trwała i umacniająca się w ostatnich latach selekcyjna, stygmatyzująca i petryfikacyjna funkcja szkoły odznacza się ukrytymi czy „uśpionymi” antyfunkcjami. Jedną z nich to parcie młodzieży do awansu, do pozycji wyższych niż mają rodzice, niezależnie od punktu „startu” z rodziny i od osiągnięć szkolnych. Drugą to potencjalna funkcja w razie gwałtownego wstrząsu systemu społecznego. Wówczas uczestnicy stabilnych zdawałoby się spektryfikowanych elementów struktury społecznej, odtworzonych przez kanały (promocji i degradacji) selekcji szkolnych, mogą zarówno skokowo ożywić się i upomnieć o „należne”, a zablokowane wyższe statusy, jak i zwrócić się radykalnym protestem przeciwko raptownie uświadomionej depriwacji. Występuje też w takich sytuacjach, zaobserwowany w innych badaniach socjologicznych, proces silnego zwrócenia się przeciwko celom i strukturalnym rozwiązaniom systemu przez tych, wobec których powiodła się socjalizacja polityczna.

Na szkołę i drogi szkolne młodzieży patrzeć też trzeba przez pryzmat wysokiego poziomu niestabilności naszego systemu społecznego. Z takiego punktu widzenia szkoła – mimo słabości swych funkcji elementarnych – jest jednym z najskuteczniejszych „urządzeń” homeostatycznych (równoważących) systemu, jedną z instytucji, która ruchowi ku odnowie, zmianie, ku rozwojowi, rewitalizacji przeciwstawia zawracanie młodzieży do tyłu, ku tradycji, orientowanie jej bądź na *status quo ante*, adaptację młodzieży do istniejących stanów rzeczy jako oczywistych, nie podlegających krytyce i zmianie, przyzwyczajanie do posłuszeństwa i do życia w kapiach przed telewizorem i komputerem.

Pewnemu osiągnięciu aspiracji młodzieży wobec dalszej edukacji, bardziej realistycznemu planowaniu dróg szkolnych młodzieży, jako skuteczniej prowadzących do upatrzonego położenia i pozycji, towarzyszy zanikanie etosu profesjonalnego pracy nauczycielskiej. Znaczna część pracy lekcyjnej jest nieprzygotowana (20,6 min.). Bezpowrotnie zmarnotrawiona jest prawdopodobnie dla rozwoju uczniów znaczna część pozostałego czasu przeciętnej lekcji. Godzi to przede wszystkim w tych, którzy mają gorsze warunki rozwojowe poza szkołą. Godzi jednakże we wszystkich, gdyż szkoła taka może i staje się nieustannym, codziennym wćwiczeniem w kulturę pozorowanej pracy, rzekomego trudu, może być długotrwałym treningiem p o z o r u, co może dać w efekcie orientację i postawę udawania siebie, maskowania braku tożsamości²⁶.

²⁵ Termin z cytowanej książki J. Markiewicz-Lagneau i wsp. i pracy R. Borowicza (1988). *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*. Warszawa.

²⁶ Z. Kwieciński (1986). *Praca w szkole jako złudzenie*, reprint referatu na konferencję w Jabłonie (potem publikacja w: Z. Kwieciński (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa).

Dlatego warte sprawdzenia są te wstępne diagnozy. Tu też mogą tkwić podstawowe zasoby dla zmian optymalizacyjnych szkoły.

Młodzież z naszego okresu jest przeciętnie – stojąc na progu szkolnictwa ponadpodstawowego – silnie zorientowana ku sobie, jest nieuspołeczniona (w sensie niskiego poziomu orientacji na ważne zdarzenia i procesy ponadosobiste oraz wartości społeczne). Znaczna część młodzieży zagrożona jest nie włączeniem do uczestnictwa w kulturze i uczestnictwa obywatelskiego wskutek rozległego społecznie obszaru funkcjonalnego analfabetyzmu. Dotyka to zwłaszcza młodzież wiejską, czego zdaje ona sobie nie uświadamiać. Młodzież wiejska pragnie uciec od rolnictwa i wsi, ale nie opanowuje niezbędnych po temu kompetencji i środków, jej inspiracje można określić jako nierealistyczny optymizm.

Z perspektywy dynamiki i nierównowagi systemu społecznego szkoła pełni funkcje diafragmatyczną. Przez historyzm swych treści i wieloletnie oderwanie dzieci i młodzieży od problemów bieżącego życia społecznego szkoła w okresie silnej dynamiki swego kontekstu przerywa jak gdyby „pamięć” pokoleniową, jest przesłoną w przekazie doświadczeń między pokoleniami.

W okresie kryzysu tożsamości i legitymizacji systemu społecznego taka funkcja szkoły sprzyja kryzysom w rozwoju tożsamości młodzieży, kryzysowi sensu, a n o m i i, próżni i niespójności wartości i norm, a później – eskapistycznym postawom młodzieży²⁷. W efekcie jest jednym z mechanizmów umacniania kryzysu. Jest bowiem źródłem bezsilności w rozpoznawaniu znaczeń i sensu działań, utraty norm, odczuwania świata społecznego jako obcego. Jest instrumentem alienacji²⁸ młodzieży w świecie jej życia.

Tłumaczy to paradoksalne postrzeganie świata społecznego przez młodzież. Im niższe są jej stany rozwojowe, w im gorszym położeniu materialnym i kulturowym się znajduje, tym korzystniej postrzega ona świat (z punktu widzenia jego wartości dla rozwoju), tym trudniej rozpoznaje zagrożenia, tym trudniej rozróżnia co pożądanego w interesie jej rozwoju, co możliwe, a co aktualnie realne.

Kształcenie szkolne, w świetle naszych własnych badań empirycznych, jest więc „przemocą symboliczną” i „przemocą strukturalną”. „Przemoc symboliczna” (Bourdieu) jest procesem czynienia niezdolnym do rozpoznawania znaczeń prawdziwych, zgodnych z rzeczywistością i z własnym interesem rozwojowym. „Przemoc strukturalna” (Galtung) jest procesem wprowadzania w zastane struktury jako naturalne, niemające alternatywy²⁹.

²⁷ K. Szafranec (1986). *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*. Toruń.

²⁸ W psychologicznym znaczeniu alienacji według M. Seemana. Patrz: J. Miluska (1983). *Spoleczne wyznaczniki i konsekwencje sytuacji alienującej*. Poznań, maszynopis rozprawy doktorskiej w UAM; K. Korzeniowski, Z. Zieliński, W. Danecki (1983). *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wrocław.

²⁹ H. Saner (1983). Personale, strukturelle und symbolische Gewalt. W: *Unsere tdgliche Gewalt* (s. 235–259). Basel.

Tymczasem wyjście ze skumulowanych niedoborów, wyjście z wielorakiego, głębokiego i długotrwałego kryzysu wymaga zmiany orientacji dorosłych, a jeszcze bardziej młodzieży, z racjonalności adaptacyjnej i instrumentalnej na racjonalność krytyczną, komunikacyjną, emancypacyjną, operującą zdolnością do rozpoznawania problemów globalnych niedoborów, do tworzenia alternatywnych koncepcji zmiany i dyspozycjami do twórczego, indywidualnego i wspólnotowego ich realizowania³⁰. Zmiana proporcji pomiędzy racjonalnością emancypacyjną a racjonalnością adaptacyjną na rzecz przewagi tej pierwszej jest warunkiem przetrwania naszego świata, a zarazem twórczego rozwoju jednostek. Taka postulowana tu zmiana relacji w „strukturach głębokiego doświadczenia” ludzi nie jest możliwa bez zasadniczej zmiany filozofii, struktur, treści i instrumentów edukacji.

Edukacja wobec nowych relacji wobec zmiany społecznej i do zmiany osobowości

Stawia to problem gruntownej (choć zapewne stopniowej) zmiany form i treści edukacji. Uświadomić sobie musimy, że problem ten odmiennie sytuuje się wobec tradycji badań socjologii wychowania, do której należą pytania o zmiany funkcji szkoły wraz z upływem czasu i wraz z zaszły zmianami społecznymi, na które uprzednio próbowałem udzielić odpowiedzi. Problem ten należy do nowej generacji pytań badawczych, krytycznie penetrujących dotychczasowe kategorie i przecinających w poprzek dotychczas oddzielone od siebie obszary badań nad zmianą społeczną, zmianą osobowości i nad zmianą edukacji. Stawiając problem zmiany relacji pomiędzy edukacją a zmianą społeczną i osobowościową, uświadomić sobie trzeba, że sama „edukacja” może być rozumiana różnorodnie. Edukacja może być pojmowana jako ogół instytucji zorganizowanego kształcenia i wychowania (z wyróżnioną rolą szkoły). Może być rozumiana jako ogół przebytych doświadczeń, znaczących dla kształtowania się kompetencji i tożsamości osoby. Może być też rozumiana jako ogół interakcji jednostki z jej subiektywnym, społecznym i obiektywnym światem życia (środowiskiem), znaczącym dla optymalnego jej rozwoju. Taka normatywna definicja zawiera w sobie konieczność określenia „optymalnego rozwoju” jako stanu najwyższej dla danej jednostki integracji, zróżnicowania i adaptacji struktur, funkcji, kompetencji i tożsamości JA. Szkoła – zwłaszcza powszechna – ma szczególny charakter i rolę w edukacji, w każdym ze znaczeń tej kategorii³¹.

Jeśli znowu powiemy: „zmiana”, „zmiana edukacyjna”, „zmiana relacji pomiędzy edukacją a zmianą” – to jawią się pytania: zmiana czego? zmiana jaka? Może to być

³⁰ R. Kwaśnica (1988). *Dwie racjonalności*. Wrocław.

³¹ Dyskusje nad treścią kategorii „edukacja” rozwijam w artykule: (1987). The decahedron of education. „AUNC” – *Socjologia Wychowania*, tom. 7.

zmiana społeczna, zmiana w osobowości, zmiana instytucji i procesów w praktykach edukacyjnych, zmiana paradygmatu naukowego i praktycznego w edukacji³².

Gdy pytamy o zmianę społeczną, to czy o zmianę przeszłą, dokonaną, dokonywaną czy o zmianę przyszłą: przewidywaną, możliwą, pożądaną, konieczną, niedopuszczalną? Pojawiają się tu pytania o skutki przyszłej zmiany dla struktur i treści świadomości podmiotów edukacyjnych, o adaptację do aktualnych funkcji społecznych, do siły, rodzaju i treści zmiany w przyszłości.

Pytania o zmianę osobowości społecznej dotyczą tego, do jakiego wymiaru, jakiego aspektu, w jakim kierunku, do jakiego pułapu (typu) tożsamości odnosić zmianę, o rozwój jaki i czego tu chodzi, o kompetencje w zakresie jakich działań, a szczególnie jakich działań w sytuacjach konfliktów?

Zmiany instytucji i procesów edukacyjnych dotyczyć muszą tak szkoły, jak i organizacji, ruchów, inicjatyw dopełniających ją oraz alternatywnych instytucji, wspierających samokształcenie i kształcenie permanentne.

Wreszcie zmiana relacji człowieka do jego świata wymaga transformacji dotychczasowego paradygmatu myślenia pedagogicznego („pedagogii”) wyłącznie w kategoriach transmisji kulturalnej, wpływu, przekazu i urabiania. Taka zmiana wymaga zarówno uchylecia, zniesienia dotychczasowych założeń epistemologicznych i aksjologicznych paradygmatu poprzedniego, jak i odkrycia nowej teorii, tak w sensie obiektywnego, nowego odkrycia, nowego systemu teoretycznego, jak i w sensie możliwości społecznego funkcjonowania nowej teorii w nauce, w strukturach innowacyjnych i regulacyjnych oświaty, jak i w praktyce kształcenia wychowawców oraz w praktyce ich działania i współdziałania.

Złożoność wymiarów kontekstu stawiania pytań o zmianę społeczną, osobowościową i edukacyjną zarazem z całą przejrzystością uświadamia, że tak zwane „reformy oświaty” były dotychczas „próbą popychania autobusu przez kogoś siedzącego w środku”³³.

Uświadomienie bowiem sobie zawilości możliwych relacji pomiędzy edukacją a zmianą zwraca nas do punktu wyjścia, do pytań o to, z jakim społeczeństwem mamy do czynienia, jakiego rodzaju zmiany w nim się dokonują, czy możliwy jest w nim maksymalny rozwój ludzkich możliwości, jakie są blokady zmiany społecznej i osobowościowej ku wyższym poziomom rozwoju, jak naprawdę w tych procesach uczestniczy edukacja, jej poszczególne składniki (które, jakie, jak), jej podstawowe instytucje. Przy rozłożeniu tych pytań na bardziej elementarne, okazuje się, że większość z nich uwikłana jest w „ukryte” założenia („roszczenia ważności”, „współczynniki humanistyczne”), często uniemożliwiające uzyskanie odpowiedzi na postawione pytania, a co więcej uniemożliwiające wielu badaczom wręcz postawienie pytań o istotę interesujących ich procesów. Tak jest przede wszystkim z pytaniem o tożsamość naszego społeczeństwa po wyjściu z formacji realnego socjalizmu (i o genetyczne, substancjonalne i funkcjonalne jego aspekty). Tym bardziej jest tak z pytaniem o możliwą zmianę społeczną systemu i w systemie.

³² L. Witkowski (1988). *Tożsamość i zmiana*. Toruń.

³³ P.L. Berger, T. Luckmann (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (s. 40). Warszawa.

Lepiej jest ze statusem pytań: jak możliwy jest rozwój osobowości? – odrywanych od lokalnych kontekstów kulturowych i politycznych. Ale i tu istnieją niezwykle silne zapory przed zaistnieniem ewentualnych odkryć światowych i naszych własnych jako paradygmatu w polskich naukach stosowanych, w tym w naukach o edukacji. Chodzi tu oczywiście o zaistnienie paradygmatu w socjologicznym znaczeniu: w rozumieniu, uznaniu i uprawianiu nowej teorii przez znaczącą i wystarczająco liczną wspólnotę uczonych i badaczy³⁴. Szczególnie dotyczy to skrzyżowania problematyki rozwoju – zmiany – adaptacji w podejściu socjologicznym, gdy chodzi o rozpoznanie rzeczywistych i konkretnych stanów rzeczy. Nakładają się wtedy obydwa typy trudności: niemożność zaistnienia paradygmatu w wymiarze jego społecznego funkcjonowania oraz wewnętrzne bariery „adaptacyjne” badaczy, którzy sami są funkcją kryzysu tożsamości systemu i sytuacji anomii, a którzy – każdy z nich z osobna – mają do pokonania dylemat osobistego bezpieczeństwa i interesu oraz barierę schematów rozumienia nowej perspektywy.

W nas samych bowiem tkwią często głębokie postawy blokujące otwartość na zmianę. Są to: filozofia nadmiaru zmiany i przekonanie, że podstawowe zmiany w bazie (zmiany ekonomiczne) rozstrzygną o innych, wtórnych – trzeba czekać na ich rezultaty; postawa, że potrzebna jest zmiana modernizująca, racjonalnie poprawiająca w zasadzie dobre konstrukcje i struktury podstawowe po to, by zapobiec zmianom niekontrolowanym, gwałtownym (postawa współcześnie kwalifikowana do neokonserwatyzmu), brak poczucia potrzeby zmiany (bo jest nierealna, nie da się kontrolować jej ubocznych skutków); jest przecież dobrze, na zmianie można stracić (to postawy grup zorientowanych na *status quo*); cele są dobre, trzeba upowszechnić techniki ich realizacji (liberalni zwolennicy „postępu” i oświecenia); najważniejsze to przetrwać kryzys, nic się nie da zrobić³⁵.

Nie oznacza to, że pytań tego rodzaju o zmianę osobowości, społeczeństwa i o zmianę edukacji nie próbuje się podejmować. Szczególnie cenne są długotrwałe i wieloletnie studia nad tą problematyką, prace Theodora Bramelda. W seminarium i zespole badawczym, w którym uczestniczyłem w Toruniu, są także tego owocne przykłady³⁶.

Z zarysowanej tu perspektywy pytanie o zmiany relacji edukacji (szczególnie kształcenia szkolnego) do zmiany społecznej daje trzy typy możliwych odpowiedzi.

Pierwszy: edukacja (w tym szkoła) nie nadąża za zmianą tak w treściach przekazu, formach stosunków wychowawczych, jak i w strukturach innowacyjnych, decyzyjnych i regulacyjnych. Edukacja opóźnia zmianę, jest przechodnikiem poprzednich stanów rzeczy, jest przesłoną i przecięciem trwałości doświadczeń żywego systemu społecznego. Rodzina – przez swe funkcje ochronne – zdaje się w tym wzmacniać szkołę. Co więcej – radykalna zmiana treści lub form pracy szkoły nie wydaje się możliwa, a przede wszystkim zdaje się być bezskuteczna i przynosi skutki bumerangowe, gdyż powiększa alienację szkoły wobec życia, sprzeczność między treściami i formami pracy wewnątrz

³⁴ L. Witkowski *Tożsamość i zmiana...*, dz. cyt.

³⁵ Bariery psychologiczne – postawy blokujące zmianę wymieniam tu za L. Witkowskim *Tożsamość i zmiana...*, dz. cyt.

³⁶ Na przykład cytowane prace R. Borowicza, R. Kwaśnicy, K. Szafranec, L. Witkowskiego.

szkoły i wzmacnia szkołę jako narzędzie alienacji jej wychowanków i dezintegracji ich osobowości. Wskazują na to dyskusje w obrębie krytycznej teorii socjologicznej oświaty³⁷. A jednak – z drugiej strony – jest do pomyślenia, że właśnie dysonans szkoły i życia może być czynnikiem przyspieszenia gotowości ludzi do zmiany i osiągania przez nich kompetencji transformacyjnych.

Drugi typ odpowiedzi można zrekonstruować następująco: edukacja (a w niej szkoła) adaptuje się do istotnych funkcji (dysfunkcji) systemu, do jego „zasady organizującej”, utrwała źródła kryzysu, zaburza procesy rozwoju (poznawczego, moralnego, tożsamości), pogłębia sytuację anomii jako próżni aksjologicznej i dezintegracji społecznej, pogłębia przeżycia alienacji (poczucie bezsensu, bezsilności, obcości w świecie, niezrozumienia siebie samego), pozor czyni naczelną kategorią życia. Szczególnie dowodzi tego przykład szkoły wiejskiej i jej adaptacji do rozwojowych celów wobec rolnictwa chłopskiego. Jaka bowiem szkoła przyczyniać się może jednocześnie do przetrwania chłopstwa w roli gwaranta żywnościowego przetrwania narodu, przy jednoczesnym jej udziale w perspektywicznym znoszeniu chłopów jako klasy ze sceny historycznej?³⁸

Trzeci typ odpowiedzi sprowadza się do hasła: Edukacja stymulatorem zmiany. Tu rodzą się pytania ważkie, zasadnicze. Jak możliwy jest rozwój do poziomu postkonwencyjonalnego, do przewagi rozumu krytyczno-emancypacyjnego nad instrumentalnym, do twórczości? Jak kształtuje się odwaga odrzucenia konwencji w imię wartości z narażaniem się instytucjom kontroli społecznej? Jak, w jakim porządku psychologicznym dochodzi do ukształtowania się silnej tożsamości zorientowanej na rozwój powyżej zastanych norm – „wewnętrzny standard adekwatności moralnej” i osobowości zaangażowanej w rozwój poprzez realizację ważnych zadań poza własnym JA? Jaka edukacja może dać równe szanse na to, aby każda jednostka – bez wyręczania jej wprzód i przez innych, by każdy człowiek osobiście i autonomicznie musiał i umiał dokonać wyboru, odpowiadając sobie na Kohlbergowskie pytanie: „Czy lepiej jest być szczęśliwą świnią niż nieszczęśliwym Sokratesem?”³⁹.

Rekomendacje

Od czego zacząć? Co można rekomendować na dziś i już, na teraz? Władzom, siłom, ruchom i instytucjom społecznym – wyprowadzenie oświaty z nędzy jej infrastruktury materialnej, technicznej i kadrowej oraz konsekwentną praworządność (uspołecznienie ustanawiania prawa, niesprzeczność samego prawa i jego przejrzystość, przestrzeganie

³⁷ A. Sawisz *Socjologiczna krytyka edukacji...*, dz. cyt.; tejże (1990). *Szkoła a system społeczny*. Warszawa.

³⁸ Tezę tę rozwijam w pracy: *Oświata na wsi jako funkcja i instrument zmian i zróżnicowań środowiska i społeczeństwa*. W: *Szkoła wiejska — od konieczności po utopię*. Poznań 1986.

³⁹ L. Kohlberg, R. Mayer (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 41(4), 4.

prawa przez tych, co je ustanowili). Rodzicom – ruch i pracę na rzecz współodpowiedzialności za optymalny rozwój własnych dzieci, na rzecz ich prawa do obrony swoich dzieci przed złą szkołą. Nauczycielom – ruch i pracę na rzecz wysokiego poziomu profesjonalności przedmiotowej i pedagogicznej oraz osobistej odpowiedzialności za wykorzystanie szans rozwojowych ku wyższym poziomom autonomii, tożsamości i twórczości, ku wspólnotowości niesprzecznej z indywidualnością. Chodziłoby przy tym o preferowanie nowego wzoru nauczyciela jako rzecznika zmiany. Uczonym – pracę nad uchyleniem uprzednich schematów myślenia ku modelom myślenia krytycznego, emancypacyjnego i komunikacyjnego, a nie technokratycznego i afirmującego.

Wszystkim nam można rekomendować – na perspektywę bezzwłocznego działania – orientację na zaangażowanie w rozwój jako cel edukacji, przy szerokim rozumieniu edukacji, które przy uznaniu realnych punktów wyjścia i trudnych przed nami długich lat, każe odwoływać się do wszystkich sił, nurtów i zasobów, gotowych stanąć w obronie interesów rozwojowych zagrożonych pokoleń dzieci i młodzieży.

Z naciskiem – na koniec – pragnę podkreślić konieczną świadomość działań w perspektywie długiej, strategicznej i niesprzeczność działań ratunkowych, korekcyjnych, naprawczych i wzmacniających, maksymalizujących dziś istniejące zasoby materialne, kompetencyjne, motywacyjne i kulturowe z działaniami kierunkowymi na rzecz radykalnej (w sensie głębokości transformacji), systemowej zmiany paradygmatycznej i strukturalnej. Jednakże tamta zmiana nie może dokonać się sama – w obrębie edukacji tylko. Przeciwnie: może dokonać się jako zmiana równoległa, towarzysząca i adaptacyjna wobec zmian zewnętrznych. Warunkami zewnętrznymi wobec zmian w edukacji na rzecz powszechnego sprzyjania przez nią zmianie rozwojowej i dla rewitalizacji jej humanistycznych funkcji są: zamiana strategii społecznej stabilizacji na rzecz strategii zmiany społecznej; zamiana strategii reprezentacji na strategię kompetencji; zamiana strategii „redukcji podmiotów” decyzji na rzecz „zakazu redukcji podmiotów zmiany”⁴⁰. Warunkami i składnikami tej głębokiej transformacji edukacyjnej byłoby: zrównoważenie funkcji adaptacyjnych, rekonstrukcyjnych i emancypacyjnych oświaty i wychowania; zaakcentowanie w celach, procesach i wynikach wychowania tak kompetencji interakcyjno-komunikacyjnych, jak i krytyczno-emancypacyjnych, w tym twórczych (jako tak samo ważnych jak kompetencje instrumentalno-poznawcze) oraz stosowanie strategii rozwoju edukacji jako pośrednika, jako medium w konfliktach pomiędzy państwem a społeczeństwem i działania na rzecz integracji tożsamości osoby każdej jednostki (przy rezygnacji zarówno z traktowania edukacji wyłącznie jako instrumentu urabiania, uzależniania jednostek i społeczeństwa od państwa, jak i przy rezygnacji z biernego tolerowania schizofrenicznej rozbieżności sytuacji realnych i formalnego wychowania).

Wiele wszakże zależy od tego, czy sami – jako składnik potencjalnej siły samoregulacyjnej i struktur innowacyjnych w edukacji – zdobędziemy się na trwałe przyjęcie

⁴⁰ Terminy L. Witkowskiego.

postawy „transformatywnych intelektualistów”⁴¹, będących w opozycji do dotychczasowego **zło-bytu** w interesie obrony wartości człowieka i kultury oraz po stronie „tych co na dole”⁴².

Bibliografia

- A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform* (1983). The National Commission in Education. Washington: US Government Printing Office.
- Adamski W. (1977). *Młode pokolenie Ameryki. Kultura i społeczeństwo w sytuacji kryzysu*. Warszawa.
- Berger P.L., Luckmann T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa.
- Bernstein B. (1971, 26 February). Education cannot compensate for society. *New Society*.
- Borowicz R. (1983). *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie*. Warszawa.
- Borowicz R. (1988). *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*. Warszawa.
- Botkin L.W., Elmarija L., Malitza M. (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zeurzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa.
- Boudon R. (1973). *L'inegalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris.
- Boudon R. (1974). *Education, inequality and social opportunity*. New York.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les heuristics. Les étudiants et la culture*. Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970). *La reproduction*. Paris.
- Charlot B. (1977). *La mystification pédagogique*. Paris.
- Coombs P.G. (1968). *The world educational crisis*. New York.
- Dobert R., Habermas J., Nunner-Winkler G. (red.). (1977). *Ich-Entwicklung*. Koln.
- Easthope G. (1975). *Community, hierarchy and open education*. London.
- Faure E. i in. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa.
- Fend H. (1984). *Die Pädagogik des Neokonseratismus*. Frankfurt a/M.
- Giroux H.A. (1981). *Ideology, culture and the process of scholium*. Philadelphia.
- Giroux H.A. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 5.
- Giroux H.A. (1986). *Beyond the limits of radical educational reform: toward a critical theory of education*. Harvard University.
- Hill J., Monks F.J. (red.). (1977). *Adolescence and youth in prospect*. Guildford.
- Illich I. (1976). *Spoleczeństwo bez szkoły*. Warszawa.
- Jacyno M. (1997). *Iluzje codzienności*. Warszawa.
- Jenks Ch. i wsp. (1978). Education and equality. *Modern Sociology*. New York.
- Kłoskowska A. (1981). *Socjologia kultury*. Warszawa.
- Kohlberg L., Mayer R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 4.

⁴¹ Termin H.A. Girouxa (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 5.

⁴² Przed przedstawieniem tego stanowiska wielokrotnie publikowałem zbliżone do niego teksty, np. w książkach: *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych* (Warszawa 1982), *Dylematy – inicjatywy – przebudzenia. Nad przestankami odrodzenia edukacji narodowej* (Wrocław 1985). Nie znalazły one żadnego odbioru wśród centralnych decydentów oświatowych.

- Korzeniowski K., Zieliński Z., Danecki W. (1983). *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wrocław.
- Kozakiewicz M. (1973). *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1978). *Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych*. Warszawa. II wyd. 1980.
- Kupisiewicz Cz. (1982). *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945–1980*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (red.). (1982). *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (red.). (1989). *Edukacja narodowym priorytetem*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., *Informacja o kierunkach i zakresie prac Komitetu Ekspertów do spraw edukacji narodowej*. Referat na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PWN, 2 kwietnia 1987 roku.
- Kwaśnica R. (1988). *Dwie racjonalności*. Wrocław.
- Kwieciński Z. (1972). *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*. Warszawa.
- Kwieciński Z. (1982). *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*. Warszawa
- Kwieciński Z. (1985). *Dylematy – inicjatywy – przebudzenia. Nad przestankami odrodzenia edukacji narodowej*. Wrocław.
- Kwieciński Z. (1986a). Oświata na wsi jako funkcja i instrument zmian i zróżnicowań środowiska i społeczeństwa. W: *Szkoła wiejska — od konieczności po utopię*. Poznań.
- Kwieciński Z. (1986b). *Praca w szkole jako złudzenie*, reprint referatu na konferencję w Jabłonie.
- Kwieciński Z. (1987a). *Młodzież wobec wartości i norm ładu społecznego*. Toruń.
- Kwieciński Z. (1987b). The decahedron of education. „AUNC” – *Socjologia Wychowania*, 7.
- Kwieciński Z. (1990). *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. Warszawa.
- Kwieciński Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa.
- Kwieciński Z. (2002). *Wykluczanie*. Toruń.
- Lagneau J., Cherkaoui M., Padioleau J.G. [b.r.w.]. *Perception des inegalites sociales et de la justice sociale*. Paris.
- Levin D.M. i in. (red.). (1915). *Inequality. The „inequality” controversy: schooling and distributive justice*. New York.
- Lister I. (red.). (1974). *Deschooling*. Cambridge.
- Miluska J. (1983). *Spoleczne wyznaczniki i konsekwencje sytuacji alienującej*. Poznań: maszynopis rozprawy doktorskiej w UAM.
- Mońka-Stanikowa A. (red.). (1979). *Oświata i wychowanie w toku przemian*. Warszawa.
- Naisbitt J. (1984). *Megatrends*. London.
- Raport o stanie oświaty w PRL* (1973). Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL – przewodniczący Jan Szczepański. Warszawa.
- Saner H. (1983). Personale, strukturelle und symbolische Gewalt. W: *Unsere tägliche Gewalt* (s. 235–259). Basel.
- Sawisz A. (1978). System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre Bourdieu. *Studia Socjologiczne*, 2.
- Sawisz A. (1986). *Socjologiczna krytyka edukacji i jej społeczne implikacje*. Warszawa. preprint.
- Sawisz A. (1989). *Oświata a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty*. Warszawa.
- Sawisz A. (1990). *Szkoła a system społeczny*. Warszawa.

- Simons R.I. (1984). Critical pedagogy. W: T. Husen, T. Neville Postlethweite (red.), *The international encyclopedia of education*. Oxford.
- Spaulding S., Kargodorian A. (1980). *Democratization of higher education through new admission procedures. A comparative study of theory and practice*. Paris.
- Szafraniec K. (1986). *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*. Toruń.
- Szymański M.S. (1986). Szkoła a rozum. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Toffler A. (1985). *Trzecia fala*. Warszawa.
- Witkowski L. (1986). Edukacja przez pryzmat teorii społecznej Juirgena Habennasa. *AUNC – Socjologia Wychowania*, 5.
- Witkowski L. (1988). *Tożsamość i zmiana*. Toruń.

PROF. DR HAB. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI – socjolog edukacji i pedagog społeczny; członek rzeczywisty PAN; kierownik Stacji Naukowo-Badawczej IRWiR PAN w Toruniu (1972–1989), reaktywował Zakład Socjologii UMK (1974); założyciel i redaktor czasopism „Socjologia Wychowania – AUNC” i „Forum Oświatowe” oraz serii wydawniczych „Nieobecne Dyskursy” (UMK) i „Pedagogika Plus” (DSW); dziekan założyciel Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM (1993); współzałożyciel i wieloletni przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, inicjator ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych (od 1993). Młodzież zachęca do badań empirycznych, uprawiania pedagogiki polifonicznej i krytycznej (36 doktorów).

O kształceniu nauczycieli – esej ponownie przypominający słabości i zawierający sugestie dróg poprawy

Streszczenie: Artykuł nawiązuje do wskazywanych od wielu lat mankamentów i niedostatków występujących w edukacji nauczycieli. Zaliczono do nich stopniowe odchodzenie od uniwersalnych koncepcji kształcenia nauczycieli zakładających eksponowanie wiedzy ogólnej na rzecz dominacji kształcenia specjalistycznego (przedmiotowego), zwracanie uwagi na znaczenie osobowości nauczyciela, a także na umiejętność dostrzegania, opisywania i rozwiązywania problemów oraz marginalizowanie najszerzej

z nich – koncepcji wielostronnej edukacji. Osobne miejsce poświęcono krytycznej analizie modeli kształcenia nauczycieli realizowanych w różnych instytucjach edukacyjnych. Na tak zarysowanym tle zaprezentowano autorskie sugestie zmian wraz z opisem warunków, które mogą im sprzyjać.

Słowa kluczowe: koncepcje kształcenia nauczycieli, treści, metody i środki stosowane w procesie kształcenia nauczycieli, kierunki niezbędnych zmian

On Teacher Education – An essay that recalls weaknesses and suggests ways to improve

Abstract: The article refers to the shortcomings and deficiencies of teacher education that have been formulated for many years. They included a gradual departure from universal concepts of teacher education assuming the display of general knowledge, as opposed to the dominance of specialist (subject) education, drawing attention to the importance of the teacher's personality, as well as the ability to perceive, describe and solve problems and marginalizing the broadest of them – the concept of multilateral

education. A separate place was devoted to critical analysis of models of teacher education implemented in various educational institutions. Against such a background, proprietary suggestions for changes were presented along with a description of the conditions that may favor them.

Keywords: concepts of teacher education, content, methods and means used in the process of teacher education, directions of necessary changes

Wprowadzenie

Znaczenie edukacji, a zatem również kształcenia i pracy nauczycieli, jest powszechnie uważane za oczywiste. W tym tekście skoncentruję uwagę na sprawach kształcenia tej grupy zawodowej. Wskazując na problemy dotyczące edukacji nauczycielskiej, w znacznej mierze odwoływać się będę do prac, w których od lat wyrażam niepokój o kondycję przygotowania nauczycieli do zawodu, a ściślej: niepokoję się niedostatkami

modeli przygotowania i ich praktycznymi skutkami. Niektóre spostrzeżenia i poglądy są zatem powtórzeniem wielokrotnie wcześniej przedstawianych spraw. Rzecz w tym, że spostrzeżenia te i poglądy nie interesowały decydentów, a kondycja edukacji nauczycielskiej stawała się coraz gorsza. Dlatego podejmuję ponowną próbę wywołania refleksji dotyczącej podstawowych słabości kształcenia nauczycieli i spowodowania zmian przyczyniających się (a przynajmniej stwarzających realne szanse) do poprawy jakości tego kształcenia.

Przedstawiony tekst – wskazując na słabości – zawiera, jak sądzę, czytelne sugestie dróg przewycięzania tych słabości. Jednocześnie pokazuje sposób, moim zdaniem, racjonalnego kształtowania spójnego i znacznie lepiej (niż obecnie) spełniającego swoje funkcje obszaru przygotowania zawodowego. Z pewną przesadą można to nazwać propozycją metodologii konstruowania modelu edukacji nauczycielskiej.

Zanikanie ogólnych pedagogicznych koncepcji kształcenia nauczycieli

Podstawowe wyobrażenia o kształceniu nauczycieli znalazły wyraz w kilku ogólnych koncepcjach sformułowanych na gruncie pedagogiki, a głównie pedeutologii – jako (sub)dyscypliny dotyczącej przygotowania do zawodu i wykonywania zawodu nauczycielskiego.

W dziejach edukacji znacząca okazała się koncepcja eksponująca potrzebę wyposażenia nauczycieli w możliwie obszerną wiedzę ogólną. Zwolennicy tej koncepcji uważali, że nauczyciel powinien być erudytą, człowiekiem o solidnym wykształceniu, szczególnie źródłem wiedzy uczniowskiej. Pozostawało to w zgodności z wizją edukacji encyklopedycznej, nauczania podającego i dominującej roli nauczyciela. Koncepcja ta – nazywana ogólnokształcącą – poza utrwaloną tradycją zyskała nowe motywacje i realizacje po drugiej wojnie światowej, kiedy po stratach wojennych konieczne stało się (szybkie i kompensujące braki w wykształceniu) wprowadzenie do zawodu wielu nowych nauczycieli. Współcześnie koncepcję tę z wielu względów uznaje się raczej za relikwyt przeszłości. Erudytów wydają się zastępować bardzo różnej jakości źródła internetowe.

W innej koncepcji lansowano i niekiedy wciąż lansuje się dominację kształcenia specjalistycznego. Dobry nauczyciel to – w tym ujęciu – osoba mająca dobre (w rozumieniu danego środowiska) przygotowanie w zakresie określonej dyscypliny – matematyki, fizyki, biologii, filologii itd.

Wątkiem przewodnim trzeciej koncepcji było kształtowanie sprawności – głównie metodycznych – przydatnych w pracy nauczycielskiej. Szanse powodzenia widziano (widzi się także współcześnie) w opanowaniu biegłego posługiwania się wybranymi metodami nauczania, technikami, środkami.

Jeszcze inne podejście ujawniło się w koncepcji podkreślającej znaczenie osobowości nauczyciela. W toku studiów (potem w czasie pracy zawodowej) powinny być

stwarzane możliwości rozwijania osobowości. Mają to być okazje do formowania (się) pożądanych społecznie cech osobowości, do stawania się indywidualnością (w rozumieniu przyjętym np. przez Jana Szczepańskiego). Tę koncepcję nazywa się personalistyczną (od ang. *personality* – osobowość).

Stosunkowo późno – w porównaniu z poprzednimi – powstała koncepcja nazywana progresywną lub problemową. Przyjęto w niej, że – w szybko zmieniającym się świecie, w warunkach zmienności wiedzy – ważne staje się przygotowanie do trafnego dostrzegania, określania i rozwiązywania różnych problemów życiowych – w tym edukacyjnych. Sytuacje problemowe (również te jeszcze niezbrane) nie powinny czynić nauczyciela (a także jego uczniów) bezradnym.

W poszukiwaniu najlepszych rozwiązań proponowano także koncepcję wielostronnej edukacji nauczycieli. Taka edukacja miałaby uwzględniać i łączyć elementy oraz zalety przywołanych już koncepcji (i opartych na nich praktyk edukacji) (Lewowicki 2007b; Okoń 1991).

Przytoczone koncepcje są jedynie przykładami ogólnych wyobrażeń o kształceniu nauczycieli. Już przed laty pojawiały się także inne (por. np. Day 2004; Kwiatkowska 1988). Te przypomniane w cytowanym fragmencie wydają się stosunkowo jasno przedstawiać oczekiwania dotyczące dominujących zakresów przygotowania. Ważne przy tym było, że każda z tych koncepcji wskazywała właśnie na zakres dominujący – nie pomijając spraw akcentowanych w innych ujęciach. Każda z koncepcji zawierała sugestie podstawowych – jak można to określić – kwalifikacji i kompetencji, a także narzędzia służące do ich osiągnięcia.

Z biegiem lat, a szczególnie po transformacji ustrojowej, zanikały próby zarysowania ogólnych pedagogicznych (to należy podkreślić: pedagogicznych) koncepcji kształcenia nauczycieli. Zmiany w edukacji – w tym w edukacji nauczycieli – dokonywane były bez takiej ogólnej wizji. Zastąpiło ją hasło „dobrej nowoczesnej szkoły”. Czy taka szkoła i kształcenie nauczycieli takiej szkoły mogły powstać bez klarownej koncepcji pedagogicznej?

Nawiązania do typowych wyobrażeń o kształceniu nauczycieli nie należy traktować jako bezkrytycznego powrotu do tych wyobrażeń, chociaż i dzisiaj godne uwagi są dawniejsze, niejako już klasyczne sposoby myślenia o przygotowaniu i zadaniach nauczycieli. Koncepcje kształcenia tej grupy zawodowej wyznaczały m.in. swoiste profile uczelni przygotowujących przyszłych nauczycieli do pracy, a także były uwzględniane przy doborze treści kształcenia. Egzemplifikacje przytoczę w następnych fragmentach tego tekstu. Koncepcje miały zatem znaczenie przy kształtowaniu całościowego modelu kształcenia. Przykłady mogą być ilustracją wspomnianej już metodologii konstruowania takiego modelu (czy modeli) kształcenia. I to jest jedna z głównych przyczyn przywołania – jak sądzę pouczających – doświadczeń z przeszłości.

Odzwierciedlenie ogólnych koncepcji w typach zakładów/uczelni kształcących nauczycieli – w okresie do zmiany ustroju w roku 1989

W powojennej historii kształcenia nauczycieli realizowano kilka z przypomnianych koncepcji. W niektórych zakładach kształcenia – głównie w liceach pedagogicznych (a więc szkołach średnich) – dużą wagę zwracano na przygotowanie metodyczne, a także rozwój osobowości przyszłych nauczycieli. Przygotowaniu metodycznemu, nabywaniu doświadczeń i umiejętności kontaktów z dziećmi sprzyjały szkoły ćwiczeń, w których uczniowie liceów pedagogicznych spędzali wiele czasu. Rozwój osobowości wspierały zarówno udział w różnych formach pozaszkolnego życia społeczno-kulturalnego, jak i aktywność kulturalna uczniów w liceach pedagogicznych (m.in. aktywność w chórach, zespołach muzycznych czy tańca).

W innych zakładach/uczelniach – głównie w pomaturalnych studiach nauczycielskich – szczególnie nacisk położono na przygotowanie metodyczne i znajomość programu nauczania wybranych przedmiotów nauczania szkolnego. Zarówno w liceach pedagogicznych, jak i w pomaturalnych studiach nauczycielskich (SN) dbano o kształcenie ogólnopedagogiczne. Kształcenie teoretyczne silnie wiązano z praktykami w szkołach (przeważnie szkołach ćwiczeń), pełnieniem funkcji asystenta/asystentki nauczyciela-opiekuna, udziałem w zajęciach pozalekcyjnych i innymi formami kontaktu ze społecznościami szkolnymi.

Inny model kształcenia przyjęto w uczelniach wyższych (poza uczelniami pedagogicznymi i pedagogicznymi wydziałami uniwersytetów). Dominowało i nadal dominuje w nich kształcenie kierunkowe, specjalistyczne. Przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne zajmuje niewiele czasu.

W uczelniach pedagogicznych i pedagogicznych wydziałach uniwersytetów główny nacisk kładziono na kształcenie ogólnopedagogiczne – z wyraźnymi akcentami metodycznymi w wyższych szkołach pedagogicznych.

Szkoły/zakłady kształcące nauczycieli na poziomie szkolnictwa średniego (licea pedagogiczne) i tzw. półwyższego (SN) z czasem ulegały likwidacji. Przełom lat 60. i 70. ubiegłego wieku był okresem likwidacji liceów pedagogicznych – poza liceami (jak je nazywano) dla wychowawczyń przedszkolnych. Pomaturalne studia nauczycielskie, powołane w roku 1954, kończyły działalność na początku lat 70. U schyłku lat 60. zaczęto powoływać WSN-y – wyższe studia (szkoły) nauczycielskie, które nie przetrwały długo, bo w roku 1973 postanowiono, że nauczyciele będą kształceni w uczelniach wyższych.

Tak dobiegł końca okres wielotorowego i prowadzonego na różnych poziomach kształcenia nauczycieli. Do czasu transformacji ustrojowej dominowały formy kształcenia wyższego – w wyższych szkołach pedagogicznych, na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów (w tych typach uczelni z dużym udziałem wiedzy ogólnopedagogicznej) i w uniwersytetach oraz innych uczelniach na różnych wydziałach kierunkowych

(z ograniczoną wiedzą pedagogiczno-psychologiczną). Dostępne były także formy dodatkowego uzyskania kwalifikacji pedagogicznych. W uproszczeniu można uznać, że ukształtowane zostały dwa typy kształcenia nauczycieli:

- o szerokich podstawach wiedzy ogólnopedagogicznej (w wersji wyraźnie nawiązującej do przygotowania metodycznego w wyższych szkołach pedagogicznych i w wersji bardziej ogólnoteoretycznej w uniwersyteckich wydziałach pedagogicznych),
- o raczej skromnym udziale wiedzy pedagogicznej na wszystkich innych uczelniach i wydziałach uniwersyteckich (prowadzących kształcenie w wybranych kierunkach).

W latach 1983–1986 podjęte zostały prace nad określeniem zasad edukacji nauczycielskiej. Od jesieni 1983 r. działał Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia, Doksztalcania i Doskonalenia Nauczycieli. Zespół składał się z przedstawicieli wszystkich resortów prowadzących uczelnie wyższe – poza resortem obrony narodowej. Po zebraniu wielu ekspertyz i licznych uzgodnieniach międzyresortowych i środowiskowych określone zostały ogólne zasady kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli (Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia, Doksztalcania i Doskonalenia Nauczycieli 1986).

Do najważniejszych ustaleń należało m.in. określenie podstawowych wymagań, przyjęcie zasady prowadzenia kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych (i stopniowej rezygnacji z kursów prowadzonych poza szkołami wyższymi), spowodowanie drożności między różnymi instytucjami kształcenia wyższego (m.in. absolwentom SN i studiów im równoważnych umożliwiono kontynuowanie nauki w uczelniach wyższych). Ważne było uznanie dwuzawodowości nauczycieli, a zatem konieczność przygotowania kierunkowego (w zakresie wybranej dyscypliny wiedzy) i przygotowania pedagogicznego. Uznano też, że należy dążyć do upowszechnienia kształcenia nauczycieli na poziomie pełnych studiów wyższych. Zalecono wprowadzenie jednolitych (cztero- lub pięcioletnich) studiów wyższych (Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia, Doksztalcania i Doskonalenia Nauczycieli 1986).

Przyjęte uzgodnienia i zalecenia w znacznej mierze odzwierciedlały dążenia środowisk akademickich i oświatowych, były także zbieżne z dominującą wtedy wizją modelu edukacji nauczycielskiej. Oprócz spraw kształcenia wyższego uzgodniono także wiele regulacji dotyczących doksztalcania i doskonalenia zawodowego.

W konsekwencji prac Zespołu podjęte zostały stosowne regulacje prawne. Powstały m.in. plany i programy jednolitych studiów wyższych, studia stały się drożne, określono zakresy podstawowych wymagań. Tendencją, jak się wydawało, było zwiększenie zakresu przygotowania pedagogicznego. Niestety, kierunek ten szybko przerwały problemy społeczno-ekonomiczne schyłku dekady lat 80. ubiegłego wieku. W praktyce wraz z przejmowaniem kształcenia wyższego przez uczelnie wyższe (a zatem procesem w założeniu uzasadnionym i korzystnym) dominujący okazał się model edukacji specjalistycznej, kierunkowej. Próby wylansowania pełnowartościowych standardów kształcenia dwuzawodowego – specjalisty „kierunkowego” i pedagoga-nauczyciela –

w trudnym okresie tamtej dekady nie przyniosły pożądanego skutku. W dużej mierze względy ekonomiczne spowodowały, że środowiska akademickie wykazały troskę o zapewnienie dużej liczby godzin kształcenia kierunkowego – często kosztem „obcych” zajęć pedagogicznych.

Sprawy kształcenia nauczycieli stały się – pomimo to – ważne w odczuciu społecznym. Znalazło to wyraz m.in. w działalności i raportach Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej (w latach 1987–1989). Wśród czterech najważniejszych obszarów wymagających reform wskazano edukację nauczycieli (Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej 1989). Dzisiaj wiemy, że edukacja (w tym kształcenie i warunki pracy nauczycieli) nie została potraktowana jako priorytet.

Przygotowanie pedagogiczne uwzględniane w planach nauczania/kształcenia w okresie kilku dekad

Ilustracją podejścia do pedagogicznego przygotowania przyszłych nauczycieli jest zakres tego przygotowania przewidywany w planach kształcenia:

W czteroletnich liceach pedagogicznych w latach 50. ubiegłego wieku na zajęcia z pedagogiki i metodyki przeznaczano ok. 360 godzin, ponadto był kurs psychologii (90 godzin) oraz przedmiot „higiena szkolna i społeczna” (30 godzin). W sumie przygotowanie pedagogiczne obejmowało ok. 480 godzin lekcyjnych (Ratus 1974). Według niektórych danych godzin tych było więcej (Ratus 1974; Szempruch 2000). Dane o liczbie godzin zajęć znaleźć można także w innych źródłach (Kulpa 1962, 1969).

W pięcioletnich liceach pedagogicznych w latach 60. zwiększono liczbę przedmiotów pedagogicznych i liczbę godzin. W planach nauczania były przedmioty: pedagogika, psychologia, metodyka nauczania początkowego, metodyka nauczania języka polskiego, metodyka nauczania matematyki i higiena szkolna. Przygotowanie do pracy nauczycielskiej obejmowało 630 godzin zajęć (Kulpa 1962, 1969).

Wkrótce przed likwidacją liceów pedagogicznych – w końcu tamtej dekady – w planie nauczania były: pedagogika, historia wychowania, psychologia, metodyka nauczania początkowego i higiena szkolna (w sumie co najmniej 540 godzin) (por. Ratus 1974; Szempruch 2000).

Stosunkowo duży był zakres przedmiotów i godzin ich realizacji w pomaturalnych studiach nauczycielskich. Na liście przedmiotów były: pedagogika, historia wychowania, psychologia, metodyka nauczania początkowego, higiena szkolna, kultura żywego słowa, prace ręczne, śpiew. W sumie przeznaczono na nie ok. 800 godzin. Poza zajęciami – ogólnie biorąc – pedagogicznymi (służącymi przygotowaniu do pracy w szkole) były także inne (np. lektoraty języka obcego) (por. np. Szempruch 2000).

Z biegiem lat SN-y bardziej przygotowywały do nauczania różnych przedmiotów w wyższych klasach szkół podstawowych. W końcowym okresie funkcjonowania

w planach studiów było łącznie 510 godzin przedmiotów pedagogicznych (pedagogika, psychologia, metodyka, techniczne środki nauczania) oraz przedmioty kształcenia kierunkowego, społeczno-polityczne, filozoficzne i uzupełniające (Szempruch 2000).

Zwraca uwagę to, że nauczycieli przygotowywano m.in. do poprawnego, komunikatywnego wypowiadania się, a także do udziału (a w przyszłości do prowadzenia) w działalności kulturalnej (śpiew, muzyka) czy hobbystycznej lub praktycznej (prace ręczne – w tym np. wiedza i umiejętności dotyczące elektryczności, napraw urządzeń itp.). Dostrzeżono znaczenie przygotowania do wykorzystywania technicznych środków kształcenia. Dzisiaj byłaby to wiedza i umiejętności dotyczące korzystania ze współczesnych mediów. Jak się przekonaliśmy – wiedza i umiejętności bardzo potrzebne w kształceniu zdalnym.

Przygotowanie pedagogiczne w szkołach wyższych początkowo starano się utrzymywać w stosunkowo dużym zakresie. W latach 70. ubiegłego wieku, kiedy kształcenie nauczycieli było przejmowane przez uczelnie wyższe, na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich (poza pedagogiką) przeznaczano na nie 450 godzin. Na kształcenie to składały się: pedagogika, psychologia, metodyka przedmiotu kierunkowego, higiena szkolna i techniczne środki nauczania. Znacznie szerszy zakres przygotowania ogólnopedagogicznego otrzymywali studenci kierunku „pedagogika”. W planach studiów przewidziano 1200 godzin przedmiotów ogólnopedagogicznych, a ponadto zajęcia specjalizacyjne. Absolwenci tego kierunku z biegiem lat coraz rzadziej podejmowali pracę w szkolnictwie. Paradoksem było to, że absolwenci tylko niektórych specjalności mieli uprawnienia do pracy w szkole.

W latach 80. uczelnie uzyskały większą swobodę w określaniu planów i programów kształcenia. Jak już wspomniałem – w wielu uczelniach ograniczano zakres kształcenia pedagogicznego.

Niekorzystne tendencje powstrzymało zarządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 kwietnia 1986 r. Określono minimalny wymiar kształcenia pedagogicznego na kierunkach nauczycielskich. Wtedy były to trzy przedmioty (pedagogika, psychologia, metodyka [dydaktyka] przedmiotu kierunkowego), każdy trwający nie krócej niż 90 godzin. Wymiar godzinowy określono na 300 godzin łącznie.

Kolejne zmiany zazwyczaj polegały na stosunkowo nieznacznych korektach wymiaru czasowego – głównie od 270 do 360 godzin. Pewne modyfikacje pojawiły się m.in. przy propozycjach studiów dwukierunkowych.

Podsumowując, można dostrzec wyraźne ograniczanie zakresu kształcenia pedagogicznego – na kierunkach poza pedagogiką. Przygotowanie do zawodu sprowadza się do jednego przedmiotu nazywanego pedagogiką i drugiego – psychologii. Sytuację częściowo mogły poprawić zajęcia z dydaktyk szczegółowych, a także praktyki (o których mowa będzie dalej).

Pomimo nawet najlepszych chęci i starań osób prowadzących zajęcia z zakresu pedagogiki i psychologii (a nierzadko starań takich i kompetencji brakowało) przyszli nauczyciele tylko fragmentarycznie i raczej powierzchownie poznawali (i chyba nadal tak poznają) wiedzę pedagogiczną. Od lat nazywam to „przelotną znajomością”

z pedagogiką (i psychologią). Jeśli trud przygotowania jest w ogóle podejmowany – to raczej poza uczelnią.

Dodać trzeba, że przyjęcie „standardu” obejmującego trzy przedmioty i wspomnianą liczbę godzin szybko potraktowano jako zalecaną podstawę działań w zakresie kształcenia nauczycieli. Ujawniła się tendencja do traktowania „standardu” – określającego wymagania minimalne – jako opisu wymagań maksymalnych. W znacznej większości uczelni tak jest do dzisiaj. Blok zajęć pedagogicznych rzadko przekracza urzędowo obligatoryjną minimalną liczbę godzin.

Dylematy (pseudodylematy?) doboru treści kształcenia nauczycieli

Jednym z podstawowych wyzwań w kształceniu nauczycieli jest (powinien być?) dobór treści przewidzianych do tego kształcenia. Przypomniane ogólne koncepcje kształcenia sugerowały dominację wybranych treści – ogólnopedagogicznych, ogólnokształcących, metodycznych, kierunkowych itd. W pewnym stopniu sugestie te miały odzwierciedlenie w programach kształcenia, w proporcjach treści dotyczących różnych sfer przygotowania zawodowego. Wyraźne wydawały się dominujące obszary. Wskazywałem na to w poprzednich fragmentach tego tekstu.

Jednocześnie warto dostrzegać starania o zachowanie treści, które stanowiły pewien kanon wiedzy o dziejach myśli pedagogicznej i oświaty, podstawowych kierunkach w historii pedagogiki, przemianach filozofii edukacji, wybitnych postaciach kreujących nowe poglądy i praktyki edukacyjne. Relatywnie dużo uwagi poświęcano koncepcjom i doświadczeniom z okresu progresywizmu pedagogicznego i Nowego Wychowania. Eksperymenty z tego okresu wyznaczały drogę rozwoju i unowocześniania edukacji, nadal są źródłem inspiracji, a często wzorami godnymi naśladowania. W sumie ten zasób wiedzy pozwalał na poznanie wcześniejszych dokonań, które wciąż miały lub mogły mieć wpływ na refleksję i na praktykę edukacyjną.

Redukowanie czasu zajęć z pedagogiki prowadziło jednak do ograniczania wiedzy poznawanej w toku studiów. Szczególnie wyraźne stawało się na kierunkach studiów niepedagogicznych (ale przygotowujących przyszłych nauczycieli). W latach 80. ubiegłego wieku nasiliła się też krytyka kanonów wiedzy. W następnych dekadach kanony uznano za ograniczający kształcenie przeżytek. Absolwenci studiów otrzymywali coraz bardziej fragmentaryczne przygotowanie teoretyczne z zakresu pedagogiki. Zjawisko to nadal trwa.

Również na studiach o kierunku pedagogicznym następowały zmiany eliminujące kanony wiedzy. Jedną z przyczyn była postępująca specjalizacja i zastępowanie tradycyjnie podstawowych przedmiotów/zajęć pedagogicznych coraz większą liczbą przedmiotów szczegółowych (które w części powielają podobne treści – m.in. z metod badań i metod pracy pedagogicznej). W pedagogice wystąpiło zjawisko, które przed kilku dekadami tak określił znany profesor nauk medycznych, Antoni Kępiński: coraz

więcej jest specjalistów, a coraz mniej lekarzy. Nie chcę wyrokować, jak opinia ta ma się do współczesnych medyków, ale w przypadku pedagogiki wydaje się aktualna. Stan ten nie pozostaje bez wpływu na kształcenie. Trudno jednak nie mieć wątpliwości, czy bez solidnych podstaw (a więc i wspomnianego kanonu) można być dobrym specjalistą – tak w medycynie, jak i w pedagogice.

Boom w szkolnictwie wyższym w latach 90. ubiegłego stulecia i w latach następnych (Lewowicki 2012; GUS 1992, 2009, 2011a, 2011b) – obok skutków pozytywnych, m.in. zwiększenia dostępu do edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego – przyczynił się do zróżnicowania poziomu i sposobów kształcenia, dominacji ilości (liczby osób kształcących się) nad jakością studiów, chaosu w treściach kształcenia i w znacznej mierze zaniku kanonów. Sytuację pogorszyło jeszcze wprowadzenie studiów dwustopniowych – licencjackich i magisterskich. Choć zabieg ten przyczynił się do poprawienia statystyk dotyczących liczby osób z wyższym wykształceniem, to przede wszystkim wpłynął na dotkliwe zakłócenie struktury studiów, porządku treści ogólnokształcących, ogólnozawodowych i specjalistycznych (Lewowicki 2007b). W warunkach gwałtownie rosnących liczb uczelni i studentów, a także podejmowania zadań w zakresie kształcenia nauczycieli przez osoby nierzadko słabo do tego przygotowane, zakres i poziom treści pedagogicznych ulegały zubożeniu. Przykładem to ilustrującym może być przeznaczenie 10 godzin wykładu i niewielu więcej ćwiczeń i/lub konsultacji na dydaktykę ogólną oferowaną studentom na kierunku pedagogicznym.

Od niedawna powraca się do studiów jednolitych, bez podziału na dwa stopnie/etapy. Problemem staje się określenie podstawowych treści, które powinny być traktowane jako kanon, zasób obligatoryjny. Przywrócenia takiego zasobu (standardu, podstawy) nie należy kojarzyć z wyznaczeniem wszystkich treści kształcenia. Powinny one obejmować możliwie obszerny zakres obligatoryjny, ale również treści proponowane przez społeczności uczelniane (zgodnie z zainteresowaniami i specjalistyczną wiedzą nauczycieli akademickich oraz z oczekiwaniami osób studiujących) (Lewowicki 1977, 1985, 2012).

Przywrócenie rangi i przydatności kanonu (kanonów?) treści wymaga poważnych uzgodnień w środowiskach akademickich i znacznego zwiększenia liczby godzin na kształcenie pedagogiczne. Czy to może nastąpić? Jeżeli nie, to utrwać się będzie kształcenie oparte na wyborach nauczycieli akademickich – często tylko pozornie zgodne ze standardami kształcenia.

Tworząc propozycje treści kształcenia, uwzględniać trzeba warunki i zjawiska coraz bardziej wyznaczające jakość pracy nauczycielskiej – np. edukację zdalną, stres i choroby zawodowe (zapobieganie tym zjawiskom i radzenie sobie z nimi), zmiany podstawowych funkcji zawodowych, trudności w relacjach społecznych, patologie, ale także bardzo ważne umiejętności w odczytywaniu i uwzględnianiu potrzeb poznawczych i innych oczekiwań edukacyjnych uczniów oraz szerszego otoczenia społecznego (m.in. zawodowego, rodzinnego, lokalnego).

Od łączenia przygotowania teoretycznego z praktyką do coraz bardziej pozorowanego przygotowywania praktycznego

Przygotowaniu teoretycznemu towarzyszyły i towarzyszą praktyki, w czasie których przyszli nauczyciele, a także nauczyciele już pracujący i jednocześnie studiujący, zdobywać powinni doświadczenie zawodowe, nabywać kwalifikacje i kształtować kompetencje potrzebne w zawodzie i w pozazawodowym życiu społecznym. Praktyki powinny umożliwiać m.in. sprawdzenie trafności wyboru zawodu i umiejętności korzystania z opanowanej wiedzy, a także umiejętności korzystania z nowych doświadczeń, krytycznej samooceny i tworzenia własnego stylu pracy, kreowania kontaktów społecznych i wielu innych sfer działalności. Przygotowanie praktyczne jest, co uznać można za oczywiste, ważnym obszarem przygotowania do pracy nauczycielskiej.

Zakres i sposoby przygotowania praktycznego od dziesięcioleci ulegają zmianom. Dla uczniów i studentów przygotowujących się do zawodu kilka dekad temu głównym miejscem zdobywania doświadczeń praktycznych były szkoły ćwiczeń – zazwyczaj na stałe współpracujące z uczelniami. Kandydaci do zawodu odbywali praktyki pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli/nauczycielek oraz opiekunów z uczelni. Niektóre zakłady kształcenia nauczycieli (m.in. licea pedagogiczne i SN-y) organizowały zarówno kilkutygodniowe, jak i np. roczne praktyki, w czasie których uczniowie/studenti mieli systematyczny (np. raz w tygodniu) kontakt z określoną klasą szkolną, dziećmi i nauczycielem-opiekunem. Odbywały się praktyki asystenckie, w czasie których kandydaci do zawodu pełnili funkcję właśnie asystentów nauczyciela. W latach nauki/studiów następowało zdobywanie doświadczeń praktycznych, adaptacja do warunków pracy zawodowej – uczniów, grona nauczycielskiego. Proces ten odbywał się przy współpracy opiekunów z uczelni i nauczycieli-opiekunów ze szkół. Dokonywało się swoiste wrastanie w środowisko szkolne, a czasem zmiana wybranego kierunku przygotowania zawodowego (bez szkody dla ewentualnych przyszłych uczniów).

Możliwości nabywania doświadczeń praktycznych stwarzały też dość liczne szkoły eksperymentalne i szkoły nazywane wiodącymi. W tych pierwszych prowadzone były eksperymenty pod kierunkiem wybitnych nauczycieli akademickich i/lub twórczych nauczycieli szkół podstawowych i średnich. W tych drugich w szerszej skali wdrażano rozwiązania sprawdzone w szkołach eksperymentalnych. Tak m.in. upowszechniano nauczanie-uczenie się problemowe, nauczanie-uczenie się grupowe, nauczanie programowane. Wspomniane szkoły – w miarę możliwości – przyjmowały także chętnych do poznawania ich działalności.

Praktyki traktowano – co należy raz jeszcze podkreślić – jako ważną część przygotowania do zawodu. Były też dość sprzyjające warunki, żeby dbać o to przygotowanie. Istotne wydawało się m.in. zaangażowanie nauczycieli ze szkół ćwiczeń i innych szkół.

Nowe doświadczenia zyskiwali zarówno kandydaci do zawodu, jak i nauczyciele już pracujący. W szkołach odbywały się systematyczne spotkania, wykłady, lekcje pokazowe i lekcje organizowane dla zainteresowanych nauczycieli – poszerzające przygotowanie zawodowe. W różnym czasie w aktywność służącą (samo)doskonaleniu angażowały się zespoły metodyków, rady postępu pedagogicznego, ogniw związkowe, towarzystwa regionalne. Stosunkowo często w działalności tej uczestniczyli nauczyciele akademicy. Z różnych form wzbogacania przygotowania praktycznego korzystali, oczywiście, także studiujący nauczyciele.

Naszkicowany obraz może dzisiaj wydawać się zbyt upiększony. Osoby pamiętające pracę środowisk nauczycielskich sprzed kilkudziesięciu lat mają jednak liczne przykłady potwierdzające starania o dobre przygotowanie praktyczne. Nawet jeśli w niektórych społecznościach szkolnych wiele pod tym względem pozostawało do życzenia i poprawy, to jednak dominowały działania sprzyjające dobrej jakości pracy nauczycielskiej.

Im bliżej współczesności, tym więcej luk w funkcjonowaniu przygotowania praktycznego. Zanikały szkoły wiodące, coraz rzadsze były eksperymenty naukowe, przestały działać rozmaite formy doskonalenia środowiskowego. Pojawiły się kłopoty z prowadzeniem szkół ćwiczeń. Pominę przypomnienie różnych przyczyn tego stanu rzeczy. Są one znane. Przygotowaniu praktycznemu studentów nie pomagały i nie pomagają nasilające się zjawiska braku zainteresowania, niechęci i obaw ze strony administracji szkolnej, także niechęć rodziców uczniów do obecności praktykantów, brak czynników motywujących nauczycieli do udziału w procesie przygotowania ich przyszłych kolegów, a także inne sprawy zniechęcające do współpracy szkół i uczelni wyższych.

Formalnie od lat obowiązują praktyki w wymiarze 10–15 tygodni (Zarządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1986 r. i kolejne zarządzenia regulujące opracowywanie planów i programów studiów). Masowe kształcenie nauczycieli po roku 1989, kilkakrotny wzrost liczby studentów w latach 90. ubiegłego wieku (Lewowicki 2012) – w tym także studentów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego i/lub już pracujących, ale jednocześnie studiujących – sprawiły, że opieka w toku praktyk stawała się coraz trudniejsza, nawet pozorną. Szczególnym przejawem stało się np. zaliczenie praktyk już pracującym (i studiującym) nauczycielom na podstawie dokumentu (opinii) potwierdzającego pracę nauczycielską w szkole. Praktyka w istocie nie spełniała założonych celów, właściwie nie była elementem przygotowania zawodowego, zdobywania nowych doświadczeń, ulepszania pracy zawodowej.

Od wczesnej wiosny 2020 r. sytuacja pandemiczna przerwała praktyki przewidziane w toku studiów. Studia zdalne w aktualnej formie nie dają możliwości pełnowartościowego przygotowania do pracy nauczycielskiej. W jakiejś mierze kojarzą się z nauką pływania bez dostępu do wody. Studia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych mogą być jednak pożytecznym etapem przygotowania do praktyki zawodowej. Powrócę do tego wątku w dalszym fragmencie eseju.

Pałapki pedeutologicznej koncepcji „tysiąca kwiatów”

Lata 80. ubiegłego wieku były czasem radykalizującej się krytyki ustroju społeczno-politycznego, a w tym – ówczesnej edukacji. Próbą krytycznego i zarazem całościowego spojrzenia na edukację stały się przypominiane już prace Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej. Losy kształcenia nauczycieli toczyły się jednak żywiołowo i niejako niezależnie. W latach 90. zamiast ogólnych koncepcji edukacji nauczycielskiej pojawiły się rozmaite koncepcje cząstkowe – odnoszące się do wybranych kompetencji czy właściwości nauczycieli, do wybranych obszarów aktywności. Jako przykłady wymienić można koncepcje (doktryny?) nauczyciela „refleksyjnego praktyka”, badacza, mistrza w zawodzie, samokrytycznego diagnosty, ale również koncepcje samorozwoju, samokształcenia, edukacji permanentnej. Każda z tych propozycji zawiera jakieś przesłanie, ale nie określa bliżej zakresu i sposobu kształcenia, przede wszystkim jednak dotyczą one nie tyle właśnie kształcenia, ile raczej już wykonywania zawodu, doskonalenia zawodowego, samorozwoju.

Kształcenie organizowane było i nierzadko nadal jest według utrwalonego od lat schematu lub według indywidualnych lub „komisyjnie” negocjowanych potrzeb lokalnych środowisk uczelnianych. O rzeczywistym obrazie edukacji przesądzają etatyzacja, troska o „pensum”, grupowe interesy. Ułatwiają to decentralizacja i duża samodzielność uczelni – uwarunkowania w założeniu właściwe, ale często niewłaściwie wykorzystywane. W rezultacie kształcenie nauczycieli odbywa się w bardzo różny sposób i pod tym względem przypomina chińską koncepcję „tysiąca kwiatów”.

Ta często wątpliwej jakości różnorodność pogłębianą jest dużą różnorodnością kompetencji i kwalifikacji osób zajmujących się kształceniem nauczycieli. W środowisku uczelni kształcących tę grupę zawodową jest wyjątkowo liczna grupa osób mających inne przygotowanie niż pedagogiczne lub psychologiczne, a prowadzących zajęcia z pedagogiki (Lewowicki 2007a). Być może stanowiłoby to jakąś wartość, gdyby zajęcia takie były uzupełnieniem lub rozszerzeniem zajęć z kompetentnie prowadzonych podstaw pedagogiki.

Łatwość powoływania i prowadzenia studiów pedagogicznych nie wydaje się dobrze służyć przygotowaniu nauczycieli. Niestety, zawodzą procedury kontrolne, sposób udzielania akredytacji, troska o jakość kształcenia. Zbytnią uwagę przywiązuje się do biurokratycznych analiz dokumentów, słabo zwraca uwagę na rzeczywisty zakres i sposób kształcenia. To sprawy delikatnej natury, wciąż trudne do zmiany w przypadku popularnego kierunku studiów i jednocześnie różnych przejawów tolerowania słabości dochodowych form i rodzajów kształcenia. Wymagają jednak uwagi i środowiskowej niezgody.

Sygnalizowane (tylko wybrane) zjawiska świadczą o tym, że różnorodność kształcenia nauczycieli, która może być inspirująca i pożyteczna, a niewątpliwie jest potrzebna, staje się słabością, jeżeli zaczynają dominować chaos, wolny rynek uzyskiwania dyplomów ukończenia studiów i niedostatek dbałości o jakość kształcenia.

Technologie informacyjno-komunikacyjne i edukacja nauczycieli

Niezwykle szybki rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych zmienia funkcjonowanie ludzi w wielu sferach życia, także w edukacji. O korzyściach i zagrożeniach związanych z korzystaniem z tych technologii, użytkowaniem kolejnych odmian czy generacji mediów traktuje już obszerna literatura (w Polsce m.in. publikacje z serii „Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna” – redagowanej przez Bronisława Siemienieckiego). W prezentowanym tekście skoncentruję uwagę na kilku sprawach związanych z kształceniem nauczycieli.

Przede wszystkim w mijającym roku pandemicznych ograniczeń ujawniły się trudności nauczycieli w posługiwaniu się współczesnymi mediami. Starsi nauczyciele nierzadko okazywali się osobami wykluczonymi z kontaktu z uczniami w warunkach zdalnego kształcenia. W czasie przygotowania do zawodu i potem wykonywania zawodu nauczyciele nie opanowali umiejętności umożliwiających udział w cyberprzestrzeni. Kłopoty mieli także młodzi nauczyciele. Przygotowanie zależało w dużej mierze od nabywanej samodzielnie i/lub w środowiskach pozaedukacyjnych znajomości obsługi środków komunikacji elektronicznej. Sytuacja zdalnej edukacji ujawniła, że niemała część nauczycieli nie korzystała wcześniej z form takiej komunikacji.

Zjawiskiem o znacznym zasięgu społecznym jest bagatelizowanie zagrożeń, rozmaitych patologii, które związane są z dostępem do sieci. Również w edukacji szkolnej nie wykorzystuje się wielu okazji do krytycznego przygotowania dzieci i młodzieży w zakresie racjonalnego posługiwania się mediami. Sądzić można, że w toku przygotowania zawodowego nie potrafią zwrócić na te sprawy odpowiedniej uwagi. Teraz zapewne każde ze środowisk wychowawczych albo oczekuje, że trud edukacji medialnej podejmą inni, albo rezygnuje z prób takiej edukacji.

Krótko rzecz ujmując: wydaje się, że w kształceniu nauczycieli – podobnie jak w szeroko pojmowanej edukacji społecznej – nie doceniono w porę i nie podjęto zarówno przygotowania do sprawnego posługiwania się nowoczesnymi mediami, jak i promowania krytycznego, racjonalnego i bezpiecznego (również ze względów zdrowotnych) korzystania z tego, co oferuje cyberprzestrzeń.

Więcej niż pół wieku temu w kształceniu nauczycieli zatroszczono się o przygotowanie do korzystania z technicznych środków nauczania-uczenia się. Kilkadziesiąt lat później – w warunkach rewolucji technologicznej i znacznie większego udziału elektronicznych mediów w życiu ludzi – troska ta wydaje się zdecydowanie bardziej potrzebna.

Warto przy okazji tych uwag przypomnieć, że w kształceniu do zawodu pozytywnym etapem mogą być zajęcia z wykorzystaniem komputerowych (lub innych) symulacji różnych sytuacji. Doświadczenia w tym zakresie ma np. środowisko technologów kształcenia z UAM, kierowane przed laty przez Leona Leję. Współcześnie możliwości są dużo większe.

Klasyczne pytanie: co robić?

Przedstawione wyżej przykłady, wybrane, ale – jak sądzę – wyraźnie ilustrujące niekorzystne zmiany w kształceniu nauczycieli, skłaniają do jasnych sugestii:

- Kształcenie nauczycieli powinno być organizowane i prowadzone z jakąś myślą przewodnią, mieć określone cele i czytelne zadania. Potrzebna jest zatem pedagogiczna koncepcja ogólna (lub koncepcje ogólne).
- Koncepcja (koncepcje) kształcenia powinna (powinny) wyznaczać dobór treści kształcenia i metody przygotowania do zawodu.
- Pedagogiczne przygotowanie do zawodu nauczycielskiego powinno być ważnym obszarem kształcenia dwuzawodowego – kierunkowego i nauczycielskiego.
- Pełnowartościowe przygotowanie pedagogiczne – realizowane w uczelniach – wymaga znacznie większej liczby zajęć (godzin i przedmiotów/bloków treści).
- Należy przywrócić znaczenie, zakres i formy przygotowania praktycznego. Niezbędna jest systematyczna, ścisła współpraca środowisk uczelnianych i oświatowych.
- Konieczna wydaje się edukacja medialna, która umożliwi wykorzystanie mediów w pracy nauczycielskiej w zakresie zarówno racjonalnej i sprawnej obsługi, jak i poznawania krytycznego, selektywnego i bezpiecznego udziału w cyberprzestrzeni (a zatem szeroka edukacja medialna nauczycieli, którzy edukację tę powinni prowadzić na użytek uczniów i innych społeczności).

*

Wystarczające uzasadnienia znajdują się na poprzednich stronach. Zaakcentowano tendencje, które trwają od kilku dekad. W tomie, w którym przedstawiane są propozycje do możliwie szybkiego wdrożenia, jest miejsce na sugestie prowadzące do zatrzymania tych tendencji i odtworzenia zaniedbanych obszarów – oczywiście stosownie do współczesnych warunków, wiedzy naukowej i doświadczeń.

Towarzyszyć temu powinny:

- starania o przywrócenie znaczenia etosu i misji zawodu nauczycielskiego;
- dbałość o profesjonalizm w kształceniu nauczycieli;
- określenie statusu zawodowego współczesnych nauczycieli i poprawa warunków pracy;
- zaangażowanie środowisk akademickich i innych kompetentnych środowisk;
- troska i wsparcie ze strony administracji państwowej i samorządowej.

To sprawy tylko częściowo zależne od środowisk bezpośrednio zaangażowanych w kształcenie nauczycieli.

Uwagi końcowe

Przedmiotem rozważań, uwag i sugestii zawartych w tym eseju jest tylko pedagogiczny zakres kształcenia nauczycieli. Wskazane wydaje się podjęcie krytycznej refleksji i przedstawienie propozycji dotyczących innych obszarów edukacji przygotowujących do zawodów pedagogicznych (poza nauczycielami). Oddzielnym zakresem spraw – tutaj tylko wspomnianym – są warunki pracy, status zawodowy nauczycieli itp.

Przedstawione sugestie są zachętą do dyskusji w kompetentnych środowiskach oraz szerokiej dyskusji społecznej. Propozycje powinny zostać przedstawione m.in. przez komitety naukowe PAN – w tym Komitet Nauk Pedagogicznych, środowiska akademickie, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, stowarzyszenia oświatowe i in. Rolę koordynującą i integrującą poczynania powinna pełnić komisja (zespół, rada) wyłoniona spośród członków wcześniej wymienionych organizacji (towarzystw itp.), ale niezależna od władz politycznych. Poza krótkoterminowym przewidywaniem i ewentualnym wprowadzeniem zmian potrzebny jest namysł nad strategią oświatową. Zachowując należne proporcje, wzorów należy upatrywać w pracach Komisji Edukacji Narodowej czy Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej. Sytuacja edukacji – w tym kształcenia nauczycieli – wydaje się wymagać pogłębionych dyskusji merytorycznych i wprowadzenia zmian. Pozostaje pytanie, czy współcześnie są warunki do takich dyskusji i opracowania strategii zmian, czy też byłoby to kolejne pole głównie polityczno-ideologicznej wojny polsko-polskiej. Chciałbym wierzyć w optymistyczny scenariusz.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M. (2007). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: GWP.
- Day Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- GUS (1992). *Rocznik Statystyczny*. Warszawa: GUS.
- GUS (2009). *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2008*. Warszawa: GUS.
- GUS (2011a). *Rocznik Statystyczny RP*. Warszawa: GUS.
- GUS (2011b). *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2010*. Warszawa: GUS.
- Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej (1989). *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa–Kraków: PWN.
- Kulpa J. (1962). Struktura programów przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. *Ruch Pedagogiczny*, 3.
- Kulpa J. (1969). *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej*. Kraków: PWN.
- Kwiatkowska H. (1988). *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowski S.M. (red.). (2018). *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: FRSE.
- Kwieciński Z. (1991–2000): *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1–6. Toruń: UMK.
- Lewowicki T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: PWN.
- Lewowicki T. (red.). (1985). *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*. Warszawa: IPN, PTiSzW.
- Lewowicki T. (1995). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Lewowicki T. (2007a). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa–Radom: ITE-PIB.
- Lewowicki T. (2007b). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa–Radom: ITE-PIB.
- Lewowicki T. (2012). O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 9–24.
- Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia, Doksztalcania i Doskonalenia Nauczycieli (1986). *Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli*. Warszawa.
- Okoń W. (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Ratusz B. (1974). *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944–1970*. Warszawa: PWN.
- Szczepański J. (1988). *O indywidualności*. Warszawa: IWZZ.
- Szempruch J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: WSP.
- Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.

PROF. DR HAB. TADEUSZ LEWOWICKI – w latach 1978–1981 pełnił funkcję prodziekana Wydziału Pedagogicznego UW, następnie, w latach 1981–1985, był wicedyrektorem Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego. W 1985 r. objął funkcję dyrektora Instytutu Badań Pedagogicznych, którym kierował do 1989 r. W 1995 r. powołany został na stanowisko rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, którą współtworzył – funkcję tę piastował do 2002 r. W latach 1987–1989 był wiceprzewodniczącym Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, natomiast w 1996 r. wszedł w skład kolejnej Rady ds. Reformy Edukacji Narodowej. Od 1993 r. do 2007 r. kierował Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN – obecnie (od 2016 r.) jest Honorowym Przewodniczącym tego Komitetu. W latach 1988–2010 (przez siedem kadencji) był członkiem Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów. Doktor honoris causa: Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie (obecnie: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) – 2002 r., Uniwersytetu Opolskiego – 2004 r. oraz Uniwersytetu Śląskiego – 2019 r.

Model czynności poznawczych uczniów i przykłady jego zastosowań

Streszczenie: W artykule omówiono znaczenie integracji teorii z praktyką w naukach społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki. Wychoząc z założenia, że nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria, zaprezentowano autorską teorię opisującą czynności poznawcze uczniów z wykorzystaniem modelu tych czynności. Model ten, nazwany modelem czynności poznawczych uczniów, jest propozycją teoretyczną mogącą mieć zastosowanie podczas analizy procesu kształcenia zawodowego – technicznego. W modelu wyróżniono cztery poziomy poznawania rzeczywistości technicznej i działania praktycznego: poznania zmysłowego, modeli wyobraźniowych, modeli symbolicznych i struktur teoretycznych. Każdy

z poziomów został syntetycznie scharakteryzowany – z uwzględnieniem drogi uogólniania (od praktyki do teorii) i konkretyzacji (od teorii do praktyki) oraz metod działania ucznia – percepcyjnych lub operacyjnych. Przedstawiono również przykłady potencjalnych możliwości wykorzystania modelu w procesie projektowania zajęć dydaktycznych, konstruowania zadań kontrolnych (z odniesieniem do taksonomii celów kształcenia), a także projektowania badań dotyczących identyfikacji przyczyn niepowodzeń dydaktycznych w kształceniu zawodowym – technicznym.

Słowa kluczowe: teoria, modelowanie, praktyka, czynności poznawcze uczniów

Model of students' cognitive actions and examples of its applications

Abstract: The article highlights the importance of integrating theory with practice in social sciences, with particular emphasis on pedagogy. Assuming that there is nothing more practical than a good theory, an original theory describing the cognitive activities of students using the model of these activities was presented. This model, called the model of students' cognitive activities, is a theoretical proposition that can be used in the analysis of the process of vocational and technical education. The model distinguishes four levels of cognition of technical reality and practical action: sensory cognition, mental models, symbolic models and theoretical structures. Each of the levels has been

synthetically characterized – taking into account the way of generalization (from practice to theory) and concretization (from theory to practice) and the student's methods of action – perceptual or operational. Examples of potential possibilities of using the model in the process of designing didactic classes, constructing control tasks (with reference to the taxonomy of educational goals), as well as designing research on identifying the causes of didactic failure in vocational and technical education were also presented.

Keywords: theory, modeling, practice, students' cognitive activities

Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria.

Ludwig Eduard Boltzmann¹

Wprowadzenie

Ludzkość od zarania dziejów poszukuje teorii, które wyjaśniałyby rzeczywistość, a także, co bardzo istotne dla pedagogiki, wskazywałyby algorytmy (procedury) umożliwiające dokonywanie zmian mających na celu jej przekształcanie. Teoria pozwala porządkować fakty, tworzyć zręby relacji przyczynowo-skutkowych między nimi oraz przewidywać przyszłe stany rzeczy. Tworzenie teorii jest procesem, na który składają się: próby formułowania praw i twierdzeń, ich weryfikacja teoretyczna i empiryczna oraz kryteria falsyfikowalności (Konarzewski 2000, s. 20, 44).

W naukach zarówno teoretycznych, jak i empirycznych przez teorię rozumiemy system twierdzeń, czyli zbiór twierdzeń wraz z relacjami między nimi, które pełnią funkcje opisujące (*Jak jest?*), wyjaśniające (*Dlaczego tak jest?*), relacyjne (*Jaka jest reakcja X na bodziec Y? Od czego zależy stan Z?*) i perspektywiczne – predykcyjne (*Czego można się spodziewać w bliższej i dalszej przyszłości?*). Dodatkowo można uwzględnić jeszcze funkcje normatywne, które pozwalają na ocenę danego fragmentu rzeczywistości w kontekście przyjętych uregulowań prawnych.

Interesujące nas relacje między teorią a praktyką przyjmują postać:

- teorii, które nie biorą pod uwagę zastosowań praktycznych,
- praktyki, która nie uwzględnia ustaleń teoretycznych,
- praktyki czerpiącej z teorii,
- teorii inspirowanej praktyką.

W dalszej części tekstu będę odwoływał się do dwóch ostatnich kategorii, które stosowane łącznie dają szansę na racjonalne i trwałe – systemowe zmiany w podejściu do problemów pedagogiki i edukacji. Dwie pierwsze kategorie dotyczą czystej teorii i czystej praktyki. Są one umiejscowione na przeciwległych krańcach osi: teoria–praktyka. Między nimi jest przestrzeń na „upraktycznianie teorii” (od czystej teorii w kierunku praktyki) i „uteoretycznianie praktyki” (od czystej praktyki w kierunku teorii). Wykorzystanie tej przestrzeni wymaga zaufania praktyków do twierdzeń pedagogów teoretyków tworzących teorię oraz do zainteresowania teoretyków osiągnięciami pedagogów praktyków (Kwiatkowski 2017, s. 29–38).

W tym miejscu należy zauważyć, że centralne znaczenie ma prawdziwość twierdzeń, którymi operujemy. Warto więc każdorazowo poznać drogę do takich a nie innych konstatacji – hipotez, a następnie, po przeprowadzeniu weryfikacji teoretycznej i empirycznej – twierdzeń i ich systemów. Istotne jest przy tym rozróżnienie między

¹ Austriacki fizyk, żył w latach 1844–1906. Tego samego zdania byli Albert Einstein, Kurt Lewin i Karl Popper.

przyjmowaniem, że rzeczy i ich stany, które obserwujemy (mierzymy), są istotnie takie, jakimi je spostrzegamy (realizm naiwny), a stanowiskiem opowiadającym się za potrzebą poddawania owych rzeczy i ich stanów naukowej krytyce (realizm krytyczny).

Porównując liczbę twierdzeń w poszczególnych dyscyplinach społecznych, łatwo dostrzec istotne różnice w tym zakresie. Nawet pobieżna analiza treści podręczników z zakresu tych dyscyplin prowadzi do wniosku, że autorzy reprezentujący socjologię, a szczególnie psychologię znacznie częściej niż pedagodzy formułują twierdzenia będące wynikiem nie tylko syntez teoretycznych, ale przede wszystkim analiz wyników badań (analiz empirycznych). Wystarczy odwołać się do takich zbiorów twierdzeń – teorii socjologicznych, jak np. teoria dramaturgiczna, teoria modernizacji, teoria podmiotowości, teoria racjonalnego wyboru, teoria wymiany, teoria zależności czy teoria kapitału społecznego, ludzkiego i edukacyjnego (Sztompka 2012, s. 720; 2016, s. 281–292). Jeszcze większym bogactwem teorii, zweryfikowanych głównie na drodze empirycznej, operuje współczesna psychologia. W tej dyscyplinie można wymienić np. teorię radzenia sobie ze stresem, teorię decyzji, teorię atrybucji, teorię frustracji–agresji, teorię kontyngencji przywództwa, teorię reakcji, teorię rzeczywistego konfliktu, teorię samoświadomości, teorię społecznego uczenia się, teorię wpływu społecznego, teorię wybitnej osoby, teorię zmiany społecznej, teorie osobowości i wiele innych (Aronson, Wilson, Akert 2012, s. 477–478; Cervone, Pervin 2011, s. 1–361; Strelau, Doliński 2018, s. 855).

Na tym tle pedagogika wypada mniej niż skromnie. Wynika to z obserwowanego od lat deficytu szerokich badań empirycznych i umiejętności zastosowania zaawansowanych analiz statystycznych do opisu ich wyników. Inną przyczyną jest obawa przed określaniem odkrytych, nawet oryginalnych, korelacji między zmiennymi mianem teorii. Jest to tylko częściowo uzasadnione stopniem złożoności materii pedagogicznej odnoszącej się do sfery wychowania. Mniej rozumiała jest powściągliwość wobec nazywania teorią zbadanych prawidłowości w sferze dydaktycznej, związanej z elementami procesu nauczania–uczenia się.

Model czynności poznawczych uczniów jako element teorii kształcenia zawodowego

Próba sformułowania założeń teoretycznych jest szczególnie odczuwana podczas realizacji celów kształcenia zawodowego w obszarze techniki. Cele te mają swój wyraźnie zdefiniowany komponent dydaktyczny. Sprowadza się on, w syntetycznej postaci, do zrozumienia podstaw zjawisk fizycznych i umiejętności wykorzystania ich w rzeczywistych warunkach pracy zawodowej. Aby tak się stało, czyli aby uczeń mógł przejść od stanu zrozumienia do stanu działania, niezbędne jest wykorzystanie w procesie kształcenia zawodowego prawidłowości, które zostały sformułowane jako wynik badań nad przebiegiem czynności poznawczych uczniów. Badania te, oparte na założeniach sformułowanych w latach 60. ubiegłego wieku przez Konstantego Lecha (1964, s. 32–61), prowadzone początkowo w Zakładzie Pedagogiki oraz w Studium Kształcenia Nauczycieli Przedmiotów

Technicznych Politechniki Warszawskiej, następnie w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, a ostatnio w Zakładzie Pedagogiki Pracy i Andragogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, zaowocowały opracowaniem modelu czynności poznawczych uczniów podczas rozwiązywania problemów technicznych oraz propozycjami jego praktycznych zastosowań (Kołkowski 1986; Kołkowski, Kwiatkowski 1994; Kwiatkowski 1994, 1997, 2001, 2019).

Generalnie rzecz biorąc, w metodologii model jest definiowany jako układ elementów podobny pod wybranymi względami do układu oryginalnego. Główną funkcją modelu jest odwzorowanie istotnych cech oryginału. Problem polega zatem na określeniu zasad, według których wybranym elementom obiektu przypisuje się elementy modelu. Model jest z reguły uproszczony w stosunku do oryginału, zredukowany do najistotniejszych jego elementów – przy zachowaniu relacji między nimi.

Metoda modelowania zjawisk i procesów ma długą historię. Różnorodne koncepcje modelowe do upowszechniania wyników swoich badań wykorzystywali już Michael Faraday, James C. Maxwell i Joseph J. Thompson. Ten ostatni twierdził nawet, że warunkiem koniecznym do zrozumienia istoty danego zjawiska jest zbudowanie jego modelu. Powszechnie znany jest model atomu wodoru przedstawiony przez Nielsa Bohra w 1913 r. oraz modele jądra atomowego. Listę przykładów można oczywiście znacznie rozbudować. Współcześnie modelowanie jest powszechnie wykorzystywane podczas oceny projektów inżynierskich (badania modeli zamiast oryginałów mają w tym przypadku również aspekt ekonomiczny), symulacji efektów operacji finansowych czy też przewidywaniu zachowań konsumenckich (por. Falkowski, Tyszka 2006). Najnowszym przykładem modelowania jest wykorzystanie algorytmów matematycznych do prognozowania rozwoju pandemii koronawirusa COVID-19.

Będący tematem naszych rozważań model czynności poznawczych opiera się na twierdzeniach, które są w relacjach ze sobą, a więc spełniają warunek stawiany teoriiom. Przy założeniu (ograniczeniu), że przedstawione niżej twierdzenia są oparte na materiale empirycznym dotyczącym treści technicznych (podobne modele można z pewnością opracować dla innych obszarów kształcenia), przyjmijmy następujący układ twierdzeń:

Twierdzenie nr 1 (T1)

Proces ciągły, jakim jest poznawanie rzeczywistości technicznej i przekształcanie jej podczas rozwiązywania problemów technicznych, można podzielić na występujące po sobie, wzajemnie powiązane poziomy.

Jeżeli uznamy (na drodze analiz teoretycznych), że twierdzenie nr 1 jest prawdziwe, to przechodzimy do twierdzenia nr 2 (T2).

Twierdzenie nr 2 (T2)

W procesie, o którym mowa w twierdzeniu nr 1, można wyróżnić (na drodze analiz teoretycznych i obserwacji czynności uczniów podczas rozwiązywania problemów) cztery poziomy:

- poziom poznania zmysłowego i czynności motorycznych (PZ),

- poziom modeli wyobraźniowych (MW),
- poziom modeli symbolicznych (MS),
- poziom struktur teoretycznych (ST).

Wyróżnienie pewnych poziomów w ramach procesów ciągłych jest znanym zabiegiem metodologicznym stosowanym z powodzeniem w różnych dyscyplinach naukowych. Głównym problemem, jak już wspomniano, jest opracowanie zasad (kryteriów), które umożliwiają przyporządkowanie pewnym elementom obiektu elementów modelu – w naszym przypadku czterech poziomów poznawania i działania technicznego. Ową zasadą – kryterium pozwalającym na wyróżnienie takich a nie innych poziomów – był sposób kodowania informacji przez ucznia.

Na poziomie poznania zmysłowego i czynności motorycznych (PZ) funkcjonowanie systemu kodującego charakteryzuje się różnicowaniem prostych doznań zmysłowych podczas spostrzegania zjawisk, przedmiotów, czynności motorycznych lub ich cech jednostkowych oraz tworzeniem obrazów zmysłowych zjawisk, przedmiotów i ruchów roboczych (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006, s. 277–318). Na tym poziomie uczeń w pełni postrzega różnorodność świata techniki i technologii. Całościowy obraz tego świata składa się z dużej liczby obrazów jednostkowych, które są odbierane bez uświadomienia występowania istotnych związków, prawidłowości, ciągłości, wspólnych cech i wzajemnych relacji. Przedmiotem (treścią) poznania zmysłowego jest więc pewien element rzeczywistości, niewielki jej fragment, dostępny bezpośrednio lub pośrednio (przy wykorzystaniu mediów) obserwacji – z pominięciem relacji z innymi rzeczywistymi elementami, z którymi jest on logicznie powiązany. W praktyce edukacyjnej uczeń koduje obrazy zmysłowe, które powstały w procesach obserwacji zjawisk fizycznych i przedmiotów (maszyny, urządzenia pomiarowe, materiały) lub czynności motorycznych wykonywanych przez nauczyciela-instruktora (por. Dennett 2016, s. 66–79). Na analizowanym poziomie mamy również do czynienia z kształtowaniem pojęć (samodzielnym i we współpracy z nauczycielem-instruktorem, a także z innymi uczniami). Spostrzeganie bowiem – zarówno semantyczno-operacyjne (znaczeniowo-czynnościowe), jak i sensomotoryczne (czuciowo-ruchowe) – jest procesem sprzyjającym kojarzeniu nazw z odpowiadającymi im maszynami, urządzeniami i narzędziami (desygnatami), a także analizom zewnętrznym, obserwowalnym ich cech.

Na poziomie modeli wyobraźniowych (MW) uczniowie kodują informacje o zdarzeniach, faktach, zjawiskach i czynnościach oraz o relacjach między nimi (por. Dennett 2016, s. 79–86). Na podstawie obserwacji i spostrzeżeń dokonywanych na poziomie poznania zmysłowego i czynności motorycznych możliwe staje się tworzenie modeli działania maszyn i urządzeń oraz stosowania narzędzi. Uczeń może już sobie wyobrazić powiązania między elementami różnorodnych konstrukcji technicznych, między sygnałami wejściowymi a sygnałami wyjściowymi układów elektronicznych, mechanicznych i hydraulicznych, relacje przyczynowo-skutkowe opisujące konkretne działania motoryczne i ich efekty, a także skutki podejmowania niewłaściwych decyzji natury technologicznej.

Na poziomie modeli symbolicznych (MS), jak sama nazwa wskazuje, uczniowie przekształcają ukształtowane już wyobrażenia w syntetyczne ich charakterystyki w postaci symboli – rysunków technicznych, wykresów i schematów. Korzystanie z symboli pozwala na dokonywanie uogólnień w odniesieniu do jednostkowych obserwacji i spostrzeżeń oraz jednostkowych wyobrażeń (Mietzel 2003, s. 44–51). Cechą tego poziomu jest oderwanie się (abstrahowanie) od konkretnych maszyn, urządzeń i narzędzi oraz od zaobserwowanych układów czynności manualnych. Rysunek techniczny, wykres i schemat wraz z towarzyszącymi im opisami wykonawczymi są powszechnie wykorzystywanymi materiałami w zawodach technicznych.

Na poziomie struktur teoretycznych (ST) mamy do czynienia z prawami, zasadami i teoriami przedstawianymi w formie wzorów matematycznych. Ich efektywne wykorzystanie w procesie rozwiązywania problemów technicznych zależy od właściwie ukształtowanych modeli wyobraźniowych oraz, bezpośrednio, od umiejętności odczytywania znaczenia symboli używanych na poziomie modeli symbolicznych (Kołkowski, Kwiatkowski 1994, s. 15–23; Kwiatkowski 1994, s. 7–13; 2001, s. 57–62).

Czynności uczniów na wyróżnionych w modelu czynności poznawczych poziomach możemy analizować, z dydaktycznego punktu widzenia, z uwzględnieniem twierdzeń:

Twierdzenie nr 3 (T3)

Działalność ucznia przebiega, niezależnie od poziomu, na którym występuje, w dwóch płaszczyznach:

- percepcyjnej (reprodukcja wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych; nauczyciel-instruktor jako wzór do naśladowania),
- operacyjnej (samodzielne dochodzenie do wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych; nauczyciel-instruktor jako organizator procesu nauczania–uczenia się).

Twierdzenie nr 4 (T4)

W rzeczywistym procesie rozwiązywania problemów technicznych uczeń w sposób cykliczny porusza się między płaszczyzną percepcyjną a operacyjną. Częstotliwość przemieszczeń zależy od szczegółowych celów kształcenia zawodowego.

Czynności uczniów można również odnosić do dwóch wzajemnie uzupełniających się dróg:

Twierdzenie nr 5 (T5)

Cykl czynności występujących kolejno na poziomach PZ – MW – MS – ST jest drogą uogólniania.

Twierdzenie nr 6 (T6)

Cykl czynności występujących kolejno na poziomach ST – MS – MW – PZ jest drogą konkretyzacji.

Droga uogólniania (oznaczymy ją symbolem „1”), czyli droga od praktyki do teorii, obejmuje następujące czynności poznawcze uczniów:

PZ1 – spostrzeganie zmysłowe czynności motorycznych wykonywanych przez nauczyciela-instruktora; obserwacja przedmiotów (maszyn, urządzeń, narzędzi) i ich cech charakterystycznych; tworzenie obrazów zmysłowych zjawisk, przedmiotów i ruchów roboczych; próby samodzielnego działania.

MW1 – tworzenie modeli wyobraźniowych zjawisk, czynności budowy i funkcjonowania maszyn, urządzeń oraz stosowanych narzędzi – na podstawie obserwacji i spostrzeżeń dokonanych na poziomie PZ (w punkcie PZ1).

MS1 – tworzenie modeli symbolicznych, czyli opisów występujących zjawisk, czynności, zasad funkcjonowania maszyn, urządzeń i narzędzi (wraz z relacjami występującymi między ich komponentami) – za pomocą symboli (rysunki, wykresy, schematy).

ST1 – opracowywanie opisów wytworzonych modeli wyobraźniowych (MW1) i symbolicznych (MS1) z wykorzystaniem struktur teoretycznych (wzorów, układów równań, ogólnie rzecz biorąc – struktur matematycznych).

Na drodze konkretyzacji (oznaczymy ją symbolem „2”) prowadzącej od teorii do praktyki znajdują się następujące czynności poznawcze uczniów:

ST2 – tworzenie hipotez dotyczących zachowania rozpatrywanych maszyn, urządzeń i narzędzi (przede wszystkim pomiarowych) oraz towarzyszących im pracy zjawisk w nowych sytuacjach; opracowywanie metod weryfikacji teoretycznej i empirycznej tych hipotez – analiza struktur teoretycznych z uwzględnieniem dopuszczalnych wartości występujących w nich zmiennych.

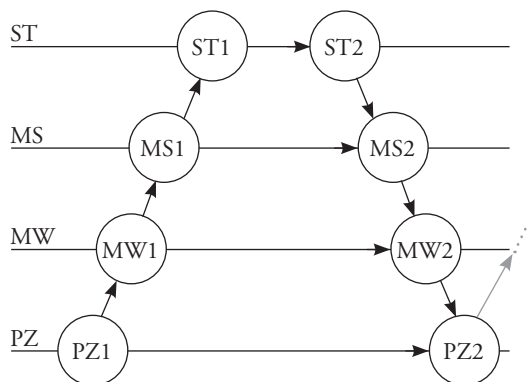
MS2 – tworzenie zintegrowanego (całościowego) opisu działania praktycznego za pomocą odpowiednich symboli (technicznych, technologicznych); przygotowywanie ogólnego planu wykonywania operacji technologicznych.

MW2 – tworzenie opisu realizacji poszczególnych czynności lub ich układów wraz z wykazem kolejnych czynności elementarnych.

PZ2 – wykonanie motoryczne sekwencji czynności według wykazu przygotowanego w punkcie MW2 (Czejdo, Kołkowski, Kwiatkowski 1982, s. 35–46; Kwiatkowski 2019, s. 107–108).

Przedstawiony opis dotyczy układu czynności: praktyka – teoria – praktyka. Należy podkreślić, że jest to układ powtarzający się. Rzadko bowiem zdarza się, że uczniowie wykonują bezbłędnie czynności przypisane punktowi PZ2 już za pierwszym razem. Wszelkie błędy i niedoskonałości działania motorycznego wymagają ponownego, bardziej ukierunkowanego, spostrzegania i obserwacji (PZ1), tworzenia na tej podstawie zmodyfikowanych, ściślej związanych z oryginałem modeli wyobraźniowych (MW1) oraz modeli będących ich opisem symbolicznym (MS1), a także uwzględniających wprowadzone modyfikacje wzorów matematycznych (ST1). Jak łatwo zauważyć, wymaga to od ucznia ponownego przejścia drogi, którą nazwaliśmy uogólnianiem. Modyfikacje poczynione na drodze PZ1 – ST1 stanowią punkt wyjścia do zmian dokonywanych na poziomie struktur teoretycznych (ST2), a następnie

na poziomie modeli symbolicznych (MS2), modeli wyobraźniowych (MW2) oraz podczas działania praktycznego na poziomie poznania zmysłowego (PZ2), a więc na drodze konkretyzacji. Można wyobrazić sobie sytuację, że powtórne przejście: praktyka – teoria – praktyka w dalszym ciągu nie skutkuje prawidłowym wykonaniem czynności motorycznych. Wówczas niezbędne jest przejście do kolejnego, trzeciego już, układu czynności – z większym niż dotychczas udziałem nauczyciela-instruktora (Kwiatkowski 2019, s. 108–109).



Rys. 1. Model czynności poznawczych uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Model czynności poznawczych uwzględnia także możliwość przejścia jedynie fragmentu pełnego układu: praktyka – teoria – praktyka. Można więc rozpatrywać drogę poznawczą: PZ1 – MW1 – MW2 – PZ2, drogę: PZ1 – MW1 – MS1 – MS2 – MW2 – PZ2 czy też najprostszą z nich: PZ1 – PZ2 (wymagającą obserwacji czynności wykonywanych przez nauczyciela-instruktora „PZ1”, a następnie podjęcia próby samodzielnego wykonania tych czynności „PZ2”).

W analizowanym przebiegu czynności poznawczych uczniów istotne jest odwołanie się do wprowadzonych wcześniej (T3 i T4) pojęć płaszczyzn: percepcyjnej (P) i operacyjnej (O). Otóż w realiach kształcenia zawodowego działania uczniów koncentrują się na zgodności wytworów ich pracy z obowiązującymi normami (część praktyczna egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie). Dla nauczycieli-instruktora odpowiedzialnych za efekty kształcenia stwarza to pokusę nadmiernego, a czasami wyłącznego, wykorzystywania płaszczyzny percepcyjnej. Dzieje się tak ze szkodą dla rzeczywistych kwalifikacji zawodowych uczniów i absolwentów, którzy potrafią jedynie odtworzyć działania motoryczne, bez głębszego zrozumienia ich istoty, co uniemożliwia właściwą realizację zadań w realnych warunkach przedsiębiorstw.

Zastosowania modelu czynności poznawczych uczniów

W nawiązaniu do otwierającej tekst sentencji: *Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria* spróbujemy odwołać się do praktycznych zastosowań przedstawionego wcześniej, w syntetycznej formie, modelu czynności poznawczych uczniów. Ograniczymy się do kilku przykładów, które ilustrują wciąż jeszcze nie w pełni wykorzystywane możliwości przeniesienia opisanych wcześniej prawidłowości (T1–T6) do praktyki edukacyjnej w obszarze kształcenia zawodowego – we wszystkich typach szkół: od szkół branżowych I stopnia do uczelni wyższych o kierunkach technicznych (pisząc o uczniach, będziemy zatem mieli na myśli również studentów).

Przykład 1. Projektowanie procesu poznawania rzeczywistości technicznej – projektowanie zajęć dydaktycznych

Podstawą projektowania jest następujące twierdzenie:

Twierdzenie nr 7 (T7):

Model czynności poznawczych uczniów umożliwia ustalanie kolejności etapów przebiegu czynności uczniów podczas rozwiązywania zadań zawodowych.

Po sformułowaniu szczegółowych celów kształcenia dotyczących danego zadania zawodowego możliwe jest, na podstawie analizy dotychczasowych osiągnięć grupy uczniów lub studentów, zaprojektowanie optymalnej kolejności przechodzenia między wyróżnionymi poziomami modelu czynności poznawczych.

Jeżeli z celu szczegółowego wynika np., że uczeń powinien opanować umiejętność posługiwania się określonym zestawem narzędzi niezbędnych do realizacji czynności prostej wykonywanej na obiekcie o niskim stopniu złożoności, to wspomniana kolejność może być następująca: PZ1 – PZ2. Jeżeli zaś chodzi o czynności złożone, a jednocześnie o obiekt skomplikowany pod względem strukturalnym, to możemy zaprojektować kolejność: PZ1 – MW1 – MW2 – PZ2. Bardziej złożone obiekty wymagają na ogół bardziej złożonych czynności (pomiarowych, konserwacyjnych, montażu i demontażu), a to z kolei rodzi potrzebę uwzględnienia czynności na poziomie MS. Wówczas kolejność czynności uczniów jest następująca: PZ1 – MW1 – MS1 – MS2 – MW2 – PZ2. W sytuacji, w której czynności na poziomie (w punkcie) PZ1 były przedmiotem ćwiczeń laboratoryjnych lub praktyk w naturalnych warunkach pracy, w toku zajęć dydaktycznych możemy je pominąć, uznając za opanowane, i rozpocząć od poziomu (punktu) MW1, skupiając się na wytworzeniu modeli wyobraźniowych obserwowanych przedmiotów i czynności.

W zależności od relacji między celami szczegółowymi w procesie projektowania zajęć dydaktycznych możemy również wyróżnić czynności występujące na płaszczyźnie percepcyjnej (P) i operacyjnej (O).

Płaszczyzna percepcyjna jest obszarem aktywności nauczyciela-instruktora (przy biernej postawie ucznia). Jego działalność polega na:

- podawaniu informacji na wszystkich poziomach (PZ1 – MW1 – MS1 – ST1; ST2 – MS2 – MW2 – PZ2) i kierowaniu procesem ich przyswajania,
- pokazie czynności motorycznych o dowolnej różnorodności ruchów,
- eksponowaniu wartości moralnych, estetycznych, społecznych i materialnych.

Dla płaszczyzny operacyjnej charakterystyczne są następujące czynności nauczyciela-instruktora, wykonywane przy aktywnym udziale uczniów:

- kierowanie rozwiązywaniem sytuacji (zadań) problemowych w procesach myślenia produktywnego na wszystkich poziomach działalności poznawczej uczniów,
- kierowanie procesem kształtowania umiejętności motorycznych w toku myślenia produktywnego,
- kierowanie procesem samodzielnego odkrywania przez uczniów wartości moralnych, estetycznych, społecznych i materialnych wraz z eksponowaniem ich.

Uwzględnienie tych ustaleń pozwala na bardziej precyzyjne projektowanie zajęć dydaktycznych. Zamiast drogi: PZ1 – PZ2 możemy bowiem zaprojektować drogę: PZ1/P – PZ2/O, która oznacza, że na poziomie (w punkcie) PZ1 dominują działania nauczyciela-instruktora (uczeń jest biernym odbiorcą), natomiast na poziomie (w punkcie) PZ2 dominują działania ucznia (nauczyciel-instruktor pełni funkcję przewodnika wspomagającego ucznia w jego samodzielnej pracy) (Kołkowski, Kwiatkowski 1994, s. 23–33).

Przykład 2. Badanie przyczyn niepowodzeń dydaktycznych uczniów szkół zawodowych

Dzięki wykorzystaniu modelu czynności poznawczych można zidentyfikować dwa podstawowe typy niepowodzeń dydaktycznych, których doświadczają uczniowie. Pierwszy typ niepowodzeń wynika z braku właściwego opanowania czynności poznawczej lub cyklu czynności poznawczych występujących na drodze uogólniania lub konkretyzacji. Drugi typ niepowodzeń związany jest z brakiem umiejętności właściwego transformowania danej czynności poznawczej w czynność kolejną, niezbędną do realizacji zadania.

Warto zauważyć, że niepowodzenia drugiego typu są jednym z efektów niepowodzeń pierwszego typu. Trudno bowiem wyobrazić sobie, że niewłaściwie opanowana czynność poznawcza może być skutecznie transformowana w czynność następną.

Analiza przyczyn niepowodzeń dydaktycznych pierwszego typu umożliwi sformułowanie następujących hipotez dotyczących drogi uogólniania (PZ1, MW1, MS1, ST1):

Przyczyną niepowodzeń dydaktycznych uczniów jest:

Hipoteza nr 1 – na poziomie (w punkcie) PZ1 – brak koncentracji uwagi podczas obserwacji czynności wykonywanych przez nauczyciela-instruktora; brak odpowiedniej podbudowy teoretycznej do ukierunkowanej obserwacji funkcjonowania maszyn i urządzeń oraz sposobów stosowania narzędzi.

Hipoteza nr 2 – na poziomie (w punkcie) MW1 – tworzenie nieodpowiadających rzeczywistości modeli wyobraźniowych; brak wyobraźni przestrzennej

w odniesieniu do zjawisk o charakterze dynamicznym; niedostateczna zdolność do tworzenia nowych modeli na podstawie wcześniejszych spostrzeżeń.

Hipoteza nr 3 – na poziomie (w punkcie) MS1 – tworzenie błędnych modeli symbolicznych na skutek przyjęcia niezgodnego z realiami technicznymi i technologicznymi modelu wyobrażeniowego; niedostateczna umiejętność analizy rysunków poglądowych i konstrukcyjnych oraz opracowywania i interpretowania wykresów i schematów.

Hipoteza nr 4 – na poziomie (w punkcie) ST1 – luka w zakresie teorii i jej integracji (matematyka – fizyka – mechanika – elektronika itd.); nieznanomość zasad tworzenia opisów matematycznych rozpatrywanych zjawisk.

Hipotezy dotyczące drogi konkretyzacji (ST2 – MS2 – MW2 – PZ2) przyjmują następującą postać:

Przyczyną niepowodzeń dydaktycznych uczniów jest:

Hipoteza nr 5 – na poziomie (w punkcie) ST2 – nieznanomość teorii; brak wiedzy w zakresie zasad formułowania hipotez i projektowania metod ich weryfikacji teoretycznej i empirycznej.

Hipoteza nr 6 – na poziomie (w punkcie) MS2 – fragmentaryczne podejście do opisu działania praktycznego; brak umiejętności analizy systemowej i przyczynowo-skutkowej; niedostateczna znajomość symboli technicznych i technologicznych.

Hipoteza nr 7 – na poziomie (w punkcie) MW2 – zbyt małe doświadczenie praktyczne w projektowaniu złożonych układów czynności.

Hipoteza nr 8 – na poziomie (w punkcie) PZ2 – brak odpowiednich nawyków; niedostateczna koordynacja wzrokowo-ruchowa.

W syntetycznym ujęciu (bez próby formułowania hipotez) niepowodzenia dydaktyczne drugiego typu, które dotyczą trudności będących udziałem uczniów szkół zawodowych przy przechodzeniu między poziomami, wynikają z istoty transformacji prowadzącej np.:

- na drodze uogólniania:
PZ1 – MW1 (od obserwacji zjawiska do opisu i zrozumienia jego przyczyn, relacji wewnętrznych i zewnętrznych oraz potencjalnych skutków działań);
MW1 – MS1 (od jednostkowego modelu wyobrażeniowego do jego wersji uniwersalnej);
MS1 – ST1 (od opisu zjawiska w postaci wykresu do jego matematycznego odpowiednika);
- na drodze konkretyzacji:
ST2 – MS2 (od hipotez do wyników ich weryfikacji);
MS2 – MW2 (od ogólnego opisu działań do wykazu czynności);
MW2 – PZ2 (od wykazu czynności do ich wykonania).

Rozpatrując przyczyny niepowodzeń drugiego typu, nie można pominąć transformacji zachodzących na tych samych poziomach dróg uogólniania i konkretyzacji.

Transformacje na jednorodnych poziomach prowadzą np.:

PZ1 – PZ2 (od obserwacji funkcjonowania maszyn, urządzeń, sposobów stosowania narzędzi oraz czynności nauczyciela-instruktora do samodzielnego działania, działania według wzorca przynoszącego na ogół pozytywne efekty w sytuacji stabilnej i sprawiające trudności w przy zmianie warunków realizacji zadania);

MW1 – MW2 (od stworzenia modelu wyobraźniowego zjawiska do wykazu czynności elementarnych – podstawy działania praktycznego);

MS1 – MS2 (od opisu zjawiska w postaci rysunków, wykresów i schematów do uogólnionej – uniwersalnej koncepcji działania praktycznego);

ST1 – ST2 (od standardowego opisu matematycznego zjawiska do propozycji szczegółowych hipotez zapisanych również w języku matematycznym).

W przypadku podjęcia badań nad przyczynami niepowodzeń dydaktycznych uczniów szkół zawodowych można ograniczyć się do przedstawienia dwóch hipotez:

Hipoteza A (sformułowana już hipoteza nr 2):

Przyczyną, o której mowa, jest trudność występująca w procesie samodzielnego tworzenia modeli wyobraźniowych obserwowanych zjawisk: MW1 (niepowodzenie dydaktyczne pierwszego typu).

Hipoteza B (jeszcze niesformułowana):

Przyczyną, o której mowa, jest trudność występująca podczas transformowania modeli wyobraźniowych w układy czynności elementarnych: MW1 – MW2 (niepowodzenie dydaktyczne drugiego typu).

W ten sposób można oczywiście rozpatrywać wszystkie elementy modelu czynności poznawczych w kontekście ich wpływu na osiągnięcia uczniów. Wydaje się jednak, że poziom modeli wyobraźniowych ma największy wpływ na wyniki egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Stąd celowe jest w pierwszej kolejności zidentyfikowanie czynników, które utrudniają konstruowanie modeli tego rodzaju (MW1), a następnie transformowanie ich w układy czynności elementarnych (MW1 – MW2) (Kwiatkowski 2019, s. 110–114).

Weryfikację hipotez A i B można przeprowadzić, wykorzystując klasyczny eksperyment pedagogiczny – z podziałem na grupę eksperymentalną i kontrolną. Funkcję czynnika eksperymentalnego w proponowanych badaniach mogłyby pełnić nowoczesne media wspomagające:

- tworzenie całościowych (kompleksowych) modeli wyobraźniowych zjawisk (MW1),
- transformowanie tych modeli w układy czynności elementarnych (MW1–MW2) (Kwiatkowski 1997, s. 131–135).

Przykład 3. Projektowanie zadań w procesie diagnozy efektów uczenia się

Istotnym wzbogaceniem modelowania czynności poznawczych uczniów w procesie kształcenia zawodowego (projektowanie zajęć dydaktycznych – przykład 1) może być modelowanie jego efektów. Jednym z rozwiązań prowadzących do realizacji tego celu jest skorelowanie poziomów czynności poznawczych z kategoriami taksonomicznymi. Taki zabieg umożliwi konstruowanie zadań z wykorzystaniem relacji: kategoria taksonomiczna – zadania odpowiadające wyróżnionym poziomom czynności poznawczych.

Taksonomia celów kształcenia dziedziny poznawczej wyróżnia następujące kategorie:

- A. Zapamiętywanie wiadomości (charakterystyczne dla działalności ucznia na płaszczyźnie percepcyjnej) – gotowość do ich reprodukcji (RP),
- B. Zrozumienie wiadomości (RO),
- C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (SZ),
- D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych (SP) (Niemierko 2007, s. 96–97).

Ograniczając się do dwóch pierwszych kategorii oraz do opisów wykorzystujących przyjęte symbole, otrzymujemy:

1. Kategoria: Zapamiętywanie wiadomości:

- poziom poznania zmysłowego „RP/PZ”,
- poziom modeli wyobrażeniowych „RP/MW”,
- poziom modeli symbolicznych „RP/MS”,
- poziom struktur teoretycznych „RP/ST”.

W procesie tworzenia zadań odpowiadających kategorii „Zapamiętywanie wiadomości” należy każdorazowo określić, na czym polega istota zapamiętywania na poziomach od PZ1 do ST1 oraz od ST2 do PZ2.

2. Kategoria: Zrozumienie wiadomości:

- poziom poznania zmysłowego „RO/PZ” (w pewnych sytuacjach kategorii zrozumienia wiadomości nie rozpatruje się na poziomie poznania zmysłowego),
- poziom modeli wyobrażeniowych „RO/MW”,
- poziom modeli symbolicznych „RO/MS”,
- poziom struktur teoretycznych „RO/ST”.

W analogiczny sposób możemy opisywać korelacje między kolejnymi kategoriami taksonomicznymi (SZ i SP) a zadaniami reprezentującymi poziomy modelu czynności poznawczych (z uwzględnieniem drogi uogólniania i drogi konkretyzacji).

Taksonomia celów kształcenia dziedziny poznawczej jest uzupełniana, niezwykle przydatną we wszelkich analizach dotyczących kształcenia zawodowego, taksonomią celów kształcenia dziedziny praktycznej. Obejmuje ona następujące kategorie:

- A. Naśladowanie działania (ND),
- B. Odtwarzanie działania (OD),
- C. Sprawność działania w stałych warunkach (SW),

D. Sprawność działania w zmiennych warunkach (ZW) (Niemierko 2007, s. 105–106).

Podobnie jak poprzednio również w tym przypadku poszczególnym kategoriom możemy przypisać zadania uwzględniające kolejne poziomy modelu czynności poznawczych. Dla kategorii „Naśladowanie działania” byłyby to układy: „ND/PZ”, „ND/MW”, „ND/MS” i „ND/ST”.

Cytowany przykład zastosowania modelu czynności poznawczych mógłby zostać, po niezbędnych uszczegółowieniach, wykorzystany w procesie konstruowania zadań egzaminacyjnych na wszystkich poziomach kształcenia zawodowego (Kołkowski, Kwiatkowski 1994, s. 80–106; Kwiatkowski 2001, s. 162–172).

Zakończenie

Zaprezentowany model czynności poznawczych uczniów został poddany weryfikacji teoretycznej i empirycznej już w latach 80. ubiegłego wieku. We wstępnych badaniach weryfikacyjnych wzięła udział liczna grupa czynnych nauczycieli szkół zawodowych – dyplomantów realizujących prace magisterskie w Studium Kształcenia Przedmiotów Technicznych Politechniki Warszawskiej. W kolejnych latach model czynności poznawczych stanowił podstawę teoretyczną prac doktorskich prowadzonych w obszarze pedagogiki pracy w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie oraz w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Był także wykorzystywany w projektach badawczych przygotowywanych i wykonywanych w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym (obecna nazwa: Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji) w Radomiu.

W ostatnich latach obok przedstawionych autorskich zastosowań modelu czynności poznawczych uczniów pojawiają się teksty autorstwa młodszego pokolenia pedagogów, które bezpośrednio nawiązują do koncepcji modelowania przebiegu czynności poznawczych uczniów w procesie kształcenia zawodowego. Okazuje się, że propozycja podziału procesu ciągłego, jakim jest poznawanie i przekształcanie rzeczywistości technicznej, jest źródłem inspiracji dla współczesnych badaczy identyfikujących i analizujących czynności uczniów podczas tworzenia modeli wyobrazeniowych i symbolicznych (Pardej 2016, 2017, 2018). Jest to niezwykle budujące dla zwolenników integracji teorii pedagogicznych z praktyką edukacyjną w specyficznym obszarze kształcenia zawodowego. Jest to także dowód na to, że dobra teoria, nawet po kilkudziesięciu latach od opracowania jej podstaw, znajduje swoje miejsce w sferze praktyki, że wciąż może być rozwijana i dostosowywana do współczesnych wyzwań edukacyjnych – związanych np. z koniecznością analizy czynności poznawczych podczas wytwarzania modeli wyobrazeniowych w kształceniu zdalnym.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (2012). *Psychologia społeczna*. Tłum. J. Gilewicz. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Cervone D., Pervin L.A. (2011). *Osobowość. Teoria i badania*. Tłum. B. Majczyna i in. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Czejdo B., Kołkowski L., Kwiatkowski S.M. (1982). *Zagadnienia metodyki nauczania przedmiotów elektrycznych*. Warszawa: Wydawnictwa PW.
- Dennett D. (2016). *Świadomość*. Tłum. E. Stokłosa. Kraków: Copernicus Center Press.
- Falkowski A., Tyszka T. (2006). *Psychologia zachowań konsumenckich*. Gdańsk: GWP.
- Kołkowski L. (1986). *Nauczanie zawodu w systemie szkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Kołkowski L., Kwiatkowski S.M. (1994). *Elementy teorii kształcenia zawodowego*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kwiatkowski S.M. (1994). Model czynności poznawczych. *Edukacja*, 1(45), 7–13.
- Kwiatkowski S.M. (1997). Media a przebieg procesów poznawczych. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja* (s. 131–135). Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
- Kwiatkowski S.M. (2001). *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Kwiatkowski S.M. (2017). Między teoretycznością a praktycznością pedagogiki. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość kształcenia nauczycieli* (s. 29–38). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Kwiatkowski S.M. (2019). Przyczyny niepowodzeń dydaktycznych uczniów szkół zawodowych. W: A. Cybal-Michalska (red.), *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań edukacyjnych* (s. 105–114). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lech K. (1964). *System nauczania*. Warszawa: PWN.
- Mietzel G. (2003). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: ACADEMICA Wydawnictwo SWPS, WN PWN.
- Niemierko B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pardej K. (2016). Tworzenie modeli wyobraźniowych zjawisk i procesów w szkolnictwie zawodowym. *Szkoła – Zawód – Praca*, 11, 129–152.
- Pardej K. (2017). Wyobrażenia jako komponent myślenia technicznego. *Szkoła – Zawód – Praca*, 14, 221–239.
- Pardej K. (2018). Relacje między postrzeganiem zmysłowym a modelami wyobraźniowymi w procesie kształcenia zawodowego. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 44–56.
- Strelau J., Doliński D. (red.). (2018). *Psychologia akademicka. Podręcznik*. T. 2. Gdańsk: GWP.
- Sztompka P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Sztompka P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Znak.

PROF. DR HAB. STEFAN M. KWIATKOWSKI – kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, prorektor (2012–2016) i rektor (2016–2020) tej uczelni; dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie (1993–2007), przewodniczący Rady Naukowej Instytutu Badań Edukacyjnych (2010–2017); przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2007–2011), od 2011 zastępca przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, zastępca przewodniczącego Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN (2012–2014), członek Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów (2011–2012), doktor honoris causa Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (2010) oraz Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Dragomanowa w Kijowie (2017), od 2003 r. członek zagraniczny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Promotor w 46 przewodach doktorskich, recenzent w 119 przewodach doktorskich i 37 habilitacyjnych oraz w 17 postępowaniach o nadanie tytułu profesora; ekspert w zakresie kształcenia zawodowego, współautor modelu czynności poznawczych uczniów, współautor metodologii opracowywania standardów kompetencji zawodowych. Autor ponad 680 artykułów, autor, współautor, redaktor naukowy 92 druków zwartych. Kierownik ponad 20 projektów badawczych dotyczących modelowania czynności poznawczych uczniów, standardów kompetencji zawodowych, przywództwa edukacyjnego oraz zarządzania w systemie oświaty. Odznaczony Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski (2017); laureat nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wzwyższego za całokształt dorobku (2018).

Bogusław Śliwerski

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Uwarunkowania i osiągnięcia szkół naukowych w zakresie ekspertyz oraz badań polityki oświatowej

Streszczenie: Przedmiotem analizy metateoretycznej jest stan rozwoju szkół naukowych w Polsce po 1989 r. oraz związane z prowadzeniem badań naukowych i konstruowaniem ekspertyz przez pedagogów, w tym profesorów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, problemy na linii nauka – polityka – oświata. Zwracam uwagę na konieczność prowadzenia interdyscyplinarnych badań naukowych systemów szkolnych, w tym szczególnie w Polsce, gdzie od kilkudziesięciu lat przeważa polityka etatystyczna władz państwowych wobec edukacji publicznej, co

uniemożliwia jej wyjście z ustawicznego kryzysu, doskonalenie modeli projektowania i wdrażania innowacji oraz prowadzenie eksperymentów szkolnych. Czytelnik otrzymuje zarazem syntetyczną charakterystykę dominujących we współczesnej Polsce szkół oświatowych badań naukowych.

Słowa kluczowe: polityka oświatowa, reformy szkolne, ustrój szkolny, szkoła naukowa, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, badania oświatowe, edukacja

Conditions and achievements of scientific schools in the field of expertise and education policy research

Abstract: The subject of the metatheoretical analysis is the state of development of scientific schools in Poland after 1989 and the problems on the line of science, politics and education, related to conducting research and constructing expert opinions by educators, including professors of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences. I draw attention to the need to conduct interdisciplinary scientific research of school systems, especially in Poland, where for several decades the statist policy of state authorities has prevailed over public education,

which prevents it from overcoming the constant crisis and improving models of designing and implementing innovations and conducting school experiments. At the same time, the reader receives a synthetic description of the dominant scientific research schools in contemporary Poland.

Keywords: educational policy, school reforms, school system, scientific school, Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, educational research, education

Wprowadzenie

W pełni popieram inicjatywę redaktora niniejszego tomu dotyczącą opracowania stanu badań pedagogicznych w różnych zakresach i subdyscyplinach tej nauki, gdyż wywołana ewaluacją dyscyplin rywalizacja między uczelniami nie sprzyja

identyfikacji osiągnięć, a tym samym szerszej współpracy, dzieleniu się dokonaniem naukowo-badawczymi i przywoływaniu w swoich badaniach rozpraw spoza własnego środowiska uczelnianego. Tymczasem żadna nauka nie rozwija się bez wiedzy i względnie szerokiej samoświadomości metodologicznej jej przedstawicieli, w sytuacji „kastrowania” obcych źródeł m.in. dlatego, że ich cytowanie mogłoby zwiększać czyjś indeks Hirscha. W niniejszym raporcie dokonuję metaanalizy aktualnych szkół badań naukowych w zakresie makropolityki oświatowej. Wydaje się to o tyle konieczne, że prowadzone w różnych uczelniach badania nie tylko sprzyjają ocenie ich jakościowego stanu i zakresu, lecz także mogą pomóc osobom profesjonalnie zajmującym się polityką oświatową w skali ogólnopolskiej, regionalnej, samorządowej oraz resortowej w dotarciu do wytworzonych przez uczonych źródeł wiedzy na powyższy temat lub w wykorzystaniu ich jako ekspertów, recenzentów kolejnych projektów reform szkolnych. Analizę otwiera rola Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w zakresie opiniowania polityki oświatowej w Polsce w okresie dwóch dekad XXI wieku. Następnie przedstawię szkoły badań naukowych świadczących o poziomie instytucjonalizacji diagnoz oraz badań podstawowych polityki oświatowej w III RP.

Znaczenie pojęcia polityki oświatowej

Istotą polityki oświatowej jest podejmowanie decyzji przez władze samorządowe w sprawach oświaty publicznej w związku z tym, że: znakomita większość samorządowych finansów na oświatę przeznaczana jest na utrzymanie przedszkoli i szkół; w finansowaniu edukacji wzrasta udział środków pozabudżetowych, pochodzących w głównej mierze od rodziców dzieci i społeczności lokalnej (wyborców władz samorządowych); przedstawiciele poszczególnych partii, podnosząc w toku kampanii politycznych kwestie opieki nad dzieckiem, poszukują poparcia wyborców, którym w większości obce są rzeczywiste mechanizmy funkcjonowania edukacji. System oświatowy w istotny sposób wpływa na zmiany społeczne w społeczności lokalnej, biorąc aktywny udział w procesie zachowania ciągłości historycznej i kulturowej społeczeństwa, toteż jest w rękach polityków bardzo wrażliwym instrumentem kształtowania świadomości społecznej, poglądów i przekonań.

Za bazowe dla formułowania lokalnej polityki oświatowej oraz dla określenia szans na wdrażanie głównych założeń reformy systemu edukacji można uznać takie sprawy, jak: rozpoznawanie własnej sieci przedszkolnej i szkolnej, zarządzania oświatą jako jedną z usług publicznych w gminie; podnoszenie kwalifikacji nauczycieli; określenie zakresu i sposobów gromadzenia oraz wykorzystywania danych o najważniejszych podmiotach i zjawiskach edukacyjnych; analiza kosztów i struktury wydatków oświatowych; prowadzenie diagnoz zależności między siecią przedszkolną i szkolną a sprawnością i efektywnością opieki, kształcenia i wychowania w tych instytucjach. Obszar ww. prac analitycznych i ich efektów może być przydatny nie tylko w rozpoznawaniu

rzeczywistości oświatowej w gminach we wskazanych tu aspektach, lecz także w podejmowaniu decyzji o charakterze reformatorskim.

Proces upowszechniania oświaty, wprowadzania zmian i reform oraz wyznaczania ilościowych zadań dla edukacji ściśle wiąże się z uwarunkowaniami demograficznymi. Prowadzenie analiz sytuacji ludnościowej w kraju umożliwia władzom oświatowym przewidywanie okresów wyżu i nizu demograficznego oraz czasu ich trwania. Analizy demograficzne pozwalają także przewidzieć zapotrzebowanie instytucji oświatowych na wykwalifikowanych pracowników. Zatem precyzyjna analiza danych o liczbie dzieci w wieku przedszkolnym i obowiązku szkolnym na terenie gminy jest warunkiem koniecznym do opracowania sensownego programu rozwoju edukacji (Milerski, Śliwerski 2000).

Spójrzmy zatem z perspektywy trzydziestolecia transformacji ustrojowej Rzeczypospolitej na rolę i zakres szkół naukowo-badawczych w diagnozie i polityce oświatowej władz państwowych, które zobowiązane były do jej decentralizacji i decentracji władzy w powiązaniu z uspołecznieniem szkolnictwa mającego osiągnąć status oświaty publicznej. Istotną funkcję spełniał w tym procesie także Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, którego członkowie w kolejnych kadencjach – wbrew intencjom i otwartości – musieli wchodzić w konfrontację z urzędującymi władzami resortu edukacji.

Aktywność ekspercka Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Zgodnie z obowiązującą od 2010 r. praktyką i ustaleniami resortu edukacji, o które zadbał przewodniczący KNP PAN prof. Stefan M. Kwiatkowski, Komitet figuruje w wykazie partnerów społecznych konsultujących dla MEN projekty ustaw oświatowych. Profesorowie nauk pedagogicznych – członkowie KNP PAN – przekazują swoje opinie czy ekspertyzy zgodnie z przyjętą procedurą. Przewodniczący KNP PAN jest zobowiązany do ich przekazywania w odrębnym piśmie do MEN. Krytyka jednej z reform wywołała poważny konflikt na linii MEN – PAN – KNP PAN, potwierdzając zarazem brak otwartości władz oświatowych na naukowe ekspertyzy profesorów pedagogiki, które dotyczyły nowelizowanych ustaw czy rozporządzeń. Choć projektowana przez koalicję rządzącą PO i PSL reforma obniżenia wieku obowiązku szkolnego do 6. roku życia nie uwzględniała stanu współczesnej wiedzy naukowej na temat edukacji wczesnoszkolnej, w tym gotowości i dojrzałości szkolnej dzieci, to rządzący usilnie chcieli ją przeprowadzić (Śliwerski 2015b).

Spór na linii MEN – PAN – KNP PAN

W 2013 r. doszło w Polskiej Akademii Nauk do konfliktu między władzami Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN a wiceprezes Mirosławą Marody, która była zobowiązana przez ówczesnego prezesa PAN Michała Kleibera do podjęcia interwencji

dyscyplinarnej wobec mojej osoby jako przewodniczącego Komitetu z racji przekazania do Ministerstwa Edukacji Narodowej radykalnie krytycznej ekspertyzy Doroty Klus-Stańskiej na temat projektu nowelizacji ustawy o systemie oświaty w sprawie obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Ówczesna minister edukacji Krystyna Szumilas wyraziła wobec władz PAN niezadowolony z powodu krytykowania rządowego projektu reform. Zaczęło się dość niewinnie, od listu wiceprezes PAN do przewodniczącego KNP, w którym domagała się odpowiedzi na pytanie, czy opinia prof. Klus-Stańskiej została zaakceptowana przez cały Komitet (zarówno w treści, jak i w formie), a tym samym rzeczywiście reprezentuje jego pogląd w opiniowanej sprawie. Ekspertyza ta dotyczyła zmiany podstaw programowych kształcenia ogólnego. Klus-Stańska była członkiem Zespołu ds. Polityki Oświatowej KNP PAN, którym kierował prof. Kazimierz Przy-szczyppkowski z UAM w Poznaniu (Śliwerski 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e).

W dniu 27 maja 2013 r. KNP PAN podjął uchwałę, w której odnotował:

Członkowie KNP PAN będący demokratyczną reprezentacją akademickich środowisk pedagogicznych wyrażają jednomyślne poparcie dla działań ukierunkowanych na podnoszenie poziomu jakości nauk o edukacji i polskiej pedagogiki akademickiej oraz jej racjonalnego wpływu na rzeczywistość oświatową podejmowanych przez Przewodniczącego KNP PAN prof. Bogusława Śliwerskiego. Jako reprezentanci Polskich Uczelni Akademickich z niepokojem obserwujemy administracyjne próby marginalizacji dorobku naukowej myśli pedagogicznej i edukacyjnej poprzez ignorowanie głosów jej reprezentantów zarówno przez władze PAN, jak i ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Demokratyczny wybór prof. Bogusława Śliwerskiego na funkcję Przewodniczącego KNP PAN jako reprezentanta całego środowiska akademickiego polskich pedagogów oznacza obdarzenie Go naszym mandatem a wszelkie próby ignorowania czy dezawuowania naszego merytorycznego głosu w publicznej i demokratycznej dyskusji nad stanem polskiej edukacji traktujemy jako lekceważenie naukowej wiedzy edukacyjnej i pedagogicznej składającej się z wieloletniego dorobku międzynarodowych środowisk pedagogów akademickich (Kalendarium i dokumentacja 2013, s. 160).

Nie to jest jednak istotne, ale skierowanie przez wiceprezes PAN pisma do radcy prawnego Biura Prawno-Organizacyjnego PAN celem wyjaśnienia, czy interpretacja KNP PAN tego wydarzenia była zgodna nie z nauką, ale z interpretacją prawną regulaminu działalności Komitetu. Istotnie, był w nim zapis mówiący o tym, że: „Zebranie plenarne Komitetu podejmuje uchwały czy stanowiska w sprawach (zadania): polityki szkolnictwa wyższego i nauki oraz polityki oświatowej Ministerstwa Edukacji Narodowej czy innych resortów” (tamże, s. 164–165). Kategorię pojęciową „polityka” radca prawny tak tłumaczyła:

W ocenie opiniującej wystarczające jest dokonanie wykładni językowej powyższego przepisu. Jak podaje internetowy Słownik Języka Polskiego WN PWN (źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/polityka>) wyraz polityka może być używany w czterech znaczeniach, w tym m.in.: (i) jako działalność władz państwowych, zwłaszcza rządu; (ii) jako sposób działania osoby lub grupy osób kierujących jakąś instytucją lub organizacją. Sposób działania instytucji rządowych w ramach poszczególnych resortów oraz wskazywanie kierunków tych działań

niewątpliwie jest określany poprzez uchwalane ustawy oraz rozporządzenia. Tym samym polityka oświatowa wyraża się poprzez uchwalane przez ustawodawcę ustawy i rozporządzenia. Wobec powyższego nie jest zasadne stwierdzenie, że konsultowanie przez MEN projektów nowelizowanych ustaw czy rozporządzeń nie mieści się w kategorii spraw polityki oświatowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, o których mowa w par. 4 pkt. 9 Regulaminu. Wobec tego, w tych sprawach konieczne jest zajęcie stanowiska przez Komitet jako ciało kolegialne, tj. w formie uchwały bądź stanowiska (Kamińska 2013, s. 2).

Komitet Rozwoju Edukacji Narodowej

Innym, a jakże istotnym działaniem członków KNP PAN jako ekspertów do spraw polityki oświatowej było powołanie z dniem 3 grudnia 2012 r. na wniosek członka korespondenta PAN prof. Zbigniewa Kwiecińskiego Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN na kadencję 2012–2014 przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN. Jak uzasadniał potrzebę jego powołania przyszedł przewodniczący KREN:

Punktem wyjścia dla powołania KREN był raport Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN pod tytułem Raport Polska 2050 (red. M. Kleiber, J. Kleer et al., Warszawa 2011). Zawiera on trzywariantową prognozę możliwych zmian naszego kraju w okresie do połowy XXI wieku, z których tylko jeden ze scenariuszy ma charakter rozwojowy, choć możliwe są także scenariusze застоju (w warunkach kontynuacji obecnej chaotycznej polityki państwa) i regresu (w warunkach zamknięcia się Polski przed światem, z gospodarką samowystarczalną, zwrotem ku własnej historyczności i kulturą ksenofobiczną) (Kwieciński 2013c, s. 152).

Można było wówczas przypuszczać, że środowisko akademickiej pedagogiki wraz z kluczowymi dla polskiego szkolnictwa ekspertami oświatowymi, w tym nauczycielami i przedstawicielami NGO, przygotowuje raport o stanie oświaty. Tak też zapisano w uchwale Prezydium PAN z 6 listopada 2012 r. w sprawie utworzenia komitetu problemowego, do którego zadań należało w szczególności:

1) opracowanie diagnozy aktualnego stanu systemu edukacji, ze wskazaniem głównych opóźnień, sprzeczności i przeszkód w jej rozwoju, mających przyczyny zarówno w błędach polityki państwa, jak i w zastanym systemie kulturowym; 2) dogłębne rozpoznanie silnych stron, dobrych doświadczeń i ograniczeń wewnętrznych, jak i wzorów zagranicznych w zakresie edukacji; 3) przygotowanie założeń do opracowania spójnej, całościowej wizji edukacji, obejmującej Polaków od wieku przedszkolnego, poprzez szkolnictwo podstawowych i średnich szczebli, szkolnictwo wyższe i kształcenie naukowe, aż do kształcenia ustawicznego (Prezydium PAN 2012).

Założenia pracy Komitetu zostały przedłożone przez inicjatora i opublikowane na łamach naukowego periodyku PAN. Przewodniczący przypomniał najważniejsze dokonania badawcze socjologów edukacji i pedagogów skupionych w tym zespole, wskazując m.in. na niezwykle ważną kwestię:

Warto wszakże zauważyć, że zarówno przesłanka tego przesunięcia kwestii rozwoju naszego kraju ku zmianie systemu barier kulturowych poprzez odmieniony system edukacji, jak i nadzieja na to, że edukacja może sobie z tym poradzić, nie są bezdyskusyjne, tak z perspektywy politycznej (dla prawicy trwałość tradycji jest gwarantem tożsamości narodowej), antropologicznej (kultura jest stała i nie podlega wartościowaniu, edukacja jest doraźnym działaniem na rzecz jej przyswojenia), jak i socjologicznej, do której tu sięgniemy, oraz pedagogicznej (niebezpieczeństwo pedagogizacji problemów zasadniczych zmian strukturalnych) (Kwieciński 2013a, s. 9).

Krytycznie odniósł się do tak szeroko zakrojonych zadań KREN w polemice do artykułu Kwiecińskiego członek rzeczywisty PAN, prof. Czesław Kupisiewicz (2013, s. 7), pisząc m.in.:

W powojennej historii polskiej edukacji KREN jest czwartym zespołem ekspertów powołanym w celu sporządzenia diagnozy oraz wytyczenia kierunków sanacji i dalszego rozwoju polskiej oświaty i szkolnictwa wyższego, a także pozaszkolnych placówek kształcenia i wychowania. Efektem pracy poprzednich komitetów były raporty „O stanie oświaty w PRL” (1973), „Ekspertyza dotycząca rozwoju wychowania w PRL” (1973) oraz „Edukacja narodowym priorytetem” (1989) i „Edukacja w warunkach zagrożenia” (1990). Zawarte w wymienionych raportach oceny oraz propozycje naprawy oświaty i szkolnictwa wyższego były wprowadzone przez administrację edukacyjną wykorzystywane, ale sam komitet krytykowany m.in. za to, że pracowali w nim ludzie związani z poprzednim ustrojem. Przyczyn niechętnego nastawienia do działalności ówczesnych komitetów eksperckich doszukiwano się również w popularnym i u nas nastawieniu George’a Clemenceau do tego rodzaju gremiów, który głosił, że „Jak się wie, czego się chce, to się to po prostu robi, a jak się nie wie, to powołuje się komitet”. Nawijając do tego stanowiska, zapytajmy, **czy KREN wie, co ma robić?**

Wprawdzie przewodniczący KREN polemizował z tym, podkreślając, że była to jego indywidualna propozycja spojrzenia na zadania zespołu (Kwieciński 2013c), ale rok później wątpliwości doświadczonego w pracy eksperckiej pedagoga, który pod koniec lat 80. XX wieku miał potężne zaplecze finansowe i kadrowe ze strony rządu do przygotowania raportu o stanie oświaty i sformułowania strategii jej dalszego rozwoju (Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej 1989; Kupisiewicz 1999), potwierdziły się. Ambitny plan Kwiecińskiego, by wypracować raport KREN pt. „Edukacja – Polska 2050 Plus. Założenia systemowych zmian edukacji na rzecz transformacji kulturowej Polaków” niestety nie został zrealizowany, a szkoda, bo była to wyjątkowa możliwość wykorzystania prac ekspertów z różnych dyscyplin naukowych i perspektyw badawczych do sfinalizowania tego zadania. Jak sam tłumaczył to w kwietniu 2014 r.:

Prace komitetów ekspertów z okresu PRL, zarówno J. Szczepańskiego (1973) i Cz. Kupisiewicza (1988) poszły na marne, gdyż ten pierwszy został podstępnie zastąpiony partyjnym, utajnionym raportem J. Wołczyka, a ten drugi został wyrzucony przez nową, postsocjalistyczną władzę jako zbyt techniczny ze względu na transformację ustroju politycznego. KREN nie będzie zatem tworzył żadnego raportu dla jakiegokolwiek władzy (Kwieciński 2014).

Słusznie podkreślał Kwieciński, że KREN nie był komitetem zadaniowym, tylko problemowym, a zatem nie był też komitetem ekspertów, który miałby przygotować dla rządu ekspertyzę. Mylące zatem było wyraźne sformułowanie zadań w uchwale powołującej zespół. Po dwóch latach pracy okazało się, że adresatem jego prac nie miał być ani rząd, ani politycy. Kto zatem miał być odbiorcą realizowanych zadań? Nie było to jasne od początku do końca istnienia KREN. Dopiero obradujące na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu w dn. 27 czerwca 2014 r. Prezydium KREN przedłożyło członkom zespołu zadanie przygotowania pracy zbiorowej, mającej stanowić opracowanie problemów i wyzwań, jakie stoją przed systemem edukacji w Polsce. Jego członkowie mieli przedłożyć teksty z perspektywy swojej specjalizacji, własnych zainteresowań i doświadczeń w Polsce oraz za granicą.

Od autorów oczekiwano przedstawienia stanowiska dotyczącego potrzeby zmian, zadań, możliwości, ograniczeń i zagrożeń dla systemu edukacji w Polsce przy uwzględnieniu odległego horyzontu czasowego (do roku 2060). Prowizorycznie i niezobowiązująco – jedynie jako punkt wyjścia do własnego namysłu – wyodrębniono cztery obszary, które mogłyby określać główne grupy problemów podejmowanych przez członków Komitetu jako autorów: 1) analiza sytuacji aktualnej i propozycje zmian systemu edukacji; modele i narzędzia zmiany systemu edukacji; 2) misja, cele, zadania (systemu) edukacji, jawne/ukryte programy; 3) globalność/regionalność, lokalność, specyfika miejsca, wieku, w jakim realizowana jest edukacja; 4) edukacja specyficzna, np. edukacja obywatelska, edukacja ludzi szczególnie uzdolnionych, specjalne problemy edukacyjne, edukacja w cyklu życia, grupy wykluczane – małe dzieci i seniorzy.

Praca jednak nie powstała, gdyż KREN nie uzyskał żadnego wsparcia finansowego ze strony PAN. Na łamach periodyku PAN „Nauka” opublikowano artykuły tylko trzech członków zespołu, które były przedmiotem wcześniejszych ich referatów. Spotkania tego gremium poświęcone były prezentowaniu przez niektórych członków własnych wizji, koncepcji edukacji z perspektywy psychologicznej, socjologicznej oraz pedagogicznej. Żadne z referowanych podejść teoretycznych, modelowych, jak chociażby diagnoza socjologiczna Krystyny Szafraniec czy Marka Szczepańskiego na temat edukacji w zmieniającym się w Polsce społeczeństwie nie zostało opublikowane. Ukazał się jedynie artykuł Anny Brzezińskiej i Tomasza Czuba (2013) na temat roli edukacji w przechodzeniu od sterowania zewnętrznego do samoregulacji.

Nagła śmierć prof. Ryszarda Borowicza wywołała naturalne poruszenie stratą wybitnego socjologa i członka tego zespołu. Kilkadziesiąt pytań, jakie Kwieciński (2013a) sformułował z nadzieją, że członkowie zespołu odniosą się do nich, pozostało bez odpowiedzi. Wszyscy rozeszli się po dwóch latach bez wspólnego dokumentu, stanowiska czy nawet materiału roboczego do dyskusji. Być może powodem tego stanu rzeczy był także fakt, że w kraju toczyły się spory o wdrażanie przez resort edukacji parcjalnej ustrojowo reformy szkolnej przesuwałcej sześciolatków do szkół podstawowych. Rządzący odmówili rodzicom prawa do przeprowadzenia referendum w tej kwestii mimo uzyskania prawie miliona podpisów obywateli pod wnioskiem. Nic dziwnego, że i wśród członków KREN nie było spójnego poglądu w tej kwestii. Jednym z członków

był dyrektor podległego ministerstwu Instytutu Badań Edukacyjnych, którego zadaniem było zapewne przekonanie gremium ekspertów do powyższej reformy lub wykorzystanie ich do promowania jej założeń¹.

Zabrakło także w tym gronie gotowości do interdyscyplinarnej i pozaakademickiej współpracy, o którą jest niesłychanie trudno ze względu – jak sądzę – na rozbieżne, a częściowo sprzeczne interesy reprezentowanych środowisk uniwersyteckich i instytucjonalnych w oświacie. Warto jednak odnotować to działanie, gdyż stanowiło ono pierwszą, tak poważną próbę metanaukowego i metaoświatowego spojrzenia na stan polityki oświatowej w naszym państwie.

Ekspertyza PAN wobec zagrożeń wyjścia Polski z Unii Europejskiej

Prognoza zagrożeń m.in. dla polskiej edukacji w sytuacji, gdyby w wyniku reform przeprowadzanych przez prawicową lub jakąkolwiek inną partię pojawiło się zagrożenie wyjścia Polski z Unii Europejskiej, stała się punktem wyjścia do powołania przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN przez członka rzeczywistego PAN prof. Jerzego Wilkina Zespołu Ekspertów, który otrzymał zadanie przygotowania syntetycznego raportu w tej kwestii. Zdaniem autora tej inicjatywy

W Statucie Polskiej Akademii Nauk zapisane zostało stwierdzenie, że Akademia „może wypowiadać się w sprawach istotnych dla Narodu i Państwa”. To jest nie tylko możliwość, lecz także zobowiązanie i powinność. [...] Spośród wielu bieżących, „gorących” spraw zasługujących na szczególne zainteresowanie i zaangażowanie środowiska naukowego, w tym skupionego w Polskiej Akademii Nauk, jest kwestia integracji europejskiej i miejsca Polski w tym procesie. Uważam ją za kluczową sprawę dla rozwoju naszego kraju

¹ Członkami KREN byli **prof. Ryszard Borowicz** – socjolog oświaty i pedagog społeczny, UMK; **prof. Anna I. Brzezińska** – psycholog rozwoju i wychowania, UAM; **prof. Stanisław Chwirot** – fizyk, twórca UKA, były prorektor UMK; **dr Tomasz Czub** – psycholog rozwoju i wychowania, UAM; **dr hab. Bogusława D. Gołębiak**, **prof. DSW** – pedeutolog, dydaktyk, DSW; **dr hab. Robert Kwaśnica**, **prof. DSW** – filozof wychowania, pedagog, twórca najlepszej szkoły pedagogicznej, DSW; **prof. Stefan M. Kwiatkowski** – pedagog pracy i nowych technologii, APS; **czł. koresp. PAN prof. Zbigniew Kwieciński** – socjolog edukacji, pedagog, DSW i UMK – przewodniczący KREN; **prof. Jan Madey** – b. przewodniczący Funduszu na Rzecz Dzieci; **prof. Zbyszko Melosik** – socjolog edukacji i globalnej kultury popularnej, UAM; **dr hab. inż. Janusz Morbitzer**, **prof. UP** – Wydział IV PAN, UP w Krakowie; **dr Jacek Strzemieczny** – Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej; **prof. Krystyna Szafraniec** – socjolog młodzieży, UMK; **prof. Tomasz Szukdlarek** – filozof edukacji, pedagog porównawczy, UG; **prof. Mirosław J. Szymański** – socjolog i politolog edukacji, APS; **prof. Bogusław Śliwerski** – pedagog ogólny i porównawczy, teoretyk wychowania, ChAT i APS; **prof. Marek Szczepański** – socjolog, UŚ; **czł. koresp. PAN prof. Ryszard Tadeusiewicz** – Wydział IV PAN, AGH i **dr hab. Andrzej Wy-smolek**, **prof. UW** – Wydział III PAN, prodziekan na Wydziale Fizyki UW.

w odniesieniu do prawie wszystkich najważniejszych sfer funkcjonowania Państwa: rozwoju społeczno-gospodarczego, suwerenności kraju, bezpieczeństwa, demokracji, znaczenia społeczeństwa obywatelskiego, edukacji, kultury i warunków rozwoju nauki. Prawie trzynastoletni okres członkostwa Polski w Unii Europejskiej oceniany jest przez kompetentnych analityków jako jeden z najlepszych, a może nawet najlepszy, okres w historii naszego kraju. Pozwolił on na awans cywilizacyjny Polski w niespotykanej dotychczas skali.

Tym bardziej szokujące i niebezpieczne jest to, co dzieje się w działaniach władz państwowych i w sferze kształtowania opinii przez media publiczne w odniesieniu do relacji naszego kraju z Unią Europejską. Jest to wielkie zagrożenie dla rozwoju Polski wymagające reakcji wszystkich środowisk, w tym naukowego (Wilkin 2017).

12 maja 2017 r. dziekan Wydziału I PAN podjął decyzję o powołaniu Zespołu Wydziału I ds. opracowania stanowiska w sprawie osiągnięć i perspektyw integracji europejskiej oraz miejsca Polski w tym procesie². W rok później został przedłożony władzom Wydziału I PAN a następnie Prezydium PAN „Raport środowiska naukowego PAN dotyczący integracji europejskiej i miejsca Polski w tym procesie” pod redakcją prof. Wilkina, członka rzeczywistego PAN, który otwierał następujący akapit:

W artykule 2 Traktatu o Unii Europejskiej stwierdza się: „**Unia opiera się na wartościach poszanowania godności osoby ludzkiej, wolności, demokracji, równości, państwa prawnego, jak również poszanowania praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości. Wartości te są wspólne Państwom Członkowskim w społeczeństwie opartym na pluralizmie, niedyskryminacji, tolerancji, sprawiedliwości, solidarności oraz na równości kobiet i mężczyzn**”.

Przepis ten wyraża podstawy aksjologiczne Unii Europejskiej i realizowanych przez nią polityk. Raport ten powstał jako reakcja na nasilające się w naszym kraju zjawiska naruszania tych wartości, a więc podważania fundamentów, na których opiera się funkcjonowanie Unii Europejskiej, do której należymy od 2004 roku. Naruszając te fundamenty, zarówno osłabiamy całą UE, jak i oddalamy się od jej rdzenia. Dobrowolnie przesuwamy się na obrzeża tego wspólnego domu europejskich wartości, stając się też jego kłopotliwym członkiem. Jest to sprzeczne z interesami Polski i wolą większości naszego społeczeństwa, które w 88% deklaruje się jako zwolennicy UE (Wilkin 2018, s. 1).

Zgodnie z reprezentowanymi przez przewodniczących komitetów naukowych dyscyplinami nauk w raporcie znalazły się ich odpowiedzi na kwestie dotyczące m.in.: cywilizacyjnego i prorozwojowego znaczenia integracji europejskiej dla naszego kraju;

² Do składu Zespołu zostali powołani: **dr hab. Michał Bilewicz**, prof. UW (Komitet Psychologii PAN), **dr hab. Robert Grzeszczak**, prof. UW (komitet Nauk Prawnych PAN), **prof. Krzysztof Jajuga** (Komitet Nauk Ekonomicznych PAN), **prof. Grzegorz Janusz** (Komitet Nauk Politycznych PAN), **prof. Stanisław Owsiak** (Komitet Nauk o Finansach PAN), **prof. Dorota Praszalowicz** (Komitet Badań nad Migracjami), czł. kores. PAN **prof. Andrzej Rychard** (Komitet Socjologii PAN), **prof. Bogusław Śliwerski** (Komitet Nauk Pedagogicznych PAN), **prof. Andrzej Wojtyna** (Komitet Nauk Ekonomicznych PAN).

drogi Polski do Unii Europejskiej i miejsca w niej naszego kraju; suwerenności państw członkowskich; możliwości kontrolowania przez UE przestrzegania zasad praworządności w kraju członkowskim; podziału kompetencji między UE a państwami członkowskimi; określonych w art. 2 Traktatu o Unii Europejskiej wartości, w tym reguł państwa prawa, demokracji i poszanowania wolności; stopnia zakorzenienia Polski w systemie instytucjonalnym i wartościach UE; wzmocnienia w Polsce demokracji dzięki członkostwu w UE; postaw eurosceptycznych czy euroentuzjastycznych Polaków; kształtowania się tendencji migracyjnych w UE i ich skutków dla Polski i całej Unii; oddalania się Polski od UE lub spychania kraju na peryferia integracji w wyniku uprzedzeń antyimigranckich; skłonności polskiego społeczeństwa (jego większości) do zaakceptowania wyjścia Polski z UE; głównych korzyści ekonomicznych dla Polski związanych z integracją europejską (handlowe, transferowe, rozwojowe itp.); wejścia Polski do strefy Euro oraz związanych z tym korzyści i zagrożeń lub potrzeby ściślejszej integracji finansowej oraz możliwej ewolucji modelu kapitalizmu Polski w wyniku znaczącego rozluźnienia związków z głównym nurtem integracji europejskiej.

W przypadku wewnątrz krajowej i międzynarodowej polityki oświatowej Polski w raporcie znalazły się odpowiedzi na następujące pytania: czy system edukacyjny w Polsce odpowiada nowoczesnym wzorcom kształcenia i standardom UE? W jaki sposób członkostwo Polski w UE poszerza możliwości edukacyjne młodego pokolenia? Jak edukować społeczeństwo, a zwłaszcza ludzi młodych, w dzisiejszej atmosferze wzrostu nastrojów nacjonalistycznych oraz negowania idei, na których oparto i rozwinięto integrację europejską? (Śliwerski 2018a, 2018b, 2019a, 2019b).

Współczesne szkoty makropolitycznych badań naukowych

Do dalszych działań naukowo-badawczych przedkładam syntetyczną informację o szkołach naukowych istniejących w polskich uczelniach akademickich, których uczeni są zatrudnieni, a w okresie transformacji ustrojowej publikowali na temat procesów kluczowych dla diagnozowania polityki oświatowej III RP. Ze względu na to kryterium nie przywołuję tych uczonych, którzy są poza środowiskiem akademickim z racji przejścia na emeryturę. W niektórych uniwersytetach podtrzymuje się funkcjonowanie i rozwój szkół naukowych, pozostawiając w jednostkach akademickich emerytowanym profesorów z możliwością wspierania przez nich rozwoju kadr naukowych i dalszego publikowania rozpraw naukowych.

Przez szkołę naukową rozumie się pewną formację intelektualną, społeczność badaczy skupionych wokół mistrza – założyciela. Szkoła naukowa jest

[...] grupą naukowców, którzy kontaktują się i komunikują ze sobą bezpośrednio lub pośrednio, rozwiązują zbieżne problemy badawcze, kierują się tymi samymi przesłankami teoretycznymi i podstawowymi założeniami metodologicznymi, odwołują się do tych

samych uznawanych autorytetów i skupiają się wokół wspólnego żyjącego autorytetu lub programowo nawiązują do jego dzieł (Petrušek 1994, s. 16).

Cechami wyróżniającymi szkołę naukową są przede wszystkim: wspólnota miejsca i łącząca wszystkich osobowość mistrza, wspólny temat i metoda badań, wspólne zasady teoretyczne i poczucie przynależności jej przedstawicieli do „szkoły”. Krótko scharakteryzuję przedstawicieli i osiągnięcia najważniejszych we współczesnej Polsce szkół naukowych badań polityki oświatowej.

- 1) **Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie**, w której badania prowadzi **Katedra Społecznych Podstaw Rozwoju Oświaty** pod kierownictwem **prof. dr. hab. Mirosława J. Szymańskiego** (wiceprzewodniczący KNP PAN od 2021 r.). Prowadzone w Katedrze badania obejmują takie problemy, jak: metodologia badań oświatowych, demografia oświatowa, organizacja oświaty, społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty; egalitaryzm w oświacie; społeczne podłoże selekcji szkolnej; procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym; problemy szkolnictwa na obszarach wiejskich; przemiany edukacyjne w Polsce w okresie transformacji ustrojowej; tendencje przemian oświatowych w Polsce i na świecie; zmiana społeczna i jej oddziaływanie na zmiany w oświacie; oddolne inicjatywy reform oświatowych; demokratyzacja i samorządność systemu edukacji (zob. Gozdowska, Uryga 2014; Piwowarski 2000, 2006, 2015, 2016; Szymański 1996, 2000, 2002, 2008, 2013; Uryga 2013, 2014, 2018; Uryga, Gozdowska 2016). Z punktu widzenia polityki oświatowej w zakresie szkolnictwa zawodowego kluczową rolę odgrywają badania, diagnozy i projekty dotyczące m.in. opracowania i wdrażania krajowych standardów kwalifikacji zawodowych, diagnoz i zmian w sferze zewnętrznych egzaminów zawodowych czy badania sytuacji młodzieży na lokalnym rynku pracy **prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego**, który kieruje **Katedrą Pedagogiki Pracy i Andragogiki** (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański 1995; Bogaj, Kwiatkowski 2006; Kwiatkowski 2001, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2010; Kwiatkowski, Bogaj, Baraniak 2007; Kwiatkowski, Michalak, Nowosad 2011; Kwiatkowski, Madalińska-Michalak 2013; Kwiatkowski, Piorunek 2020).
- 2) **Dolnośląska Szkoła Wyższa TWP we Wrocławiu**. Kiedy jej rektorem był dr hab. Robert Kwaśnica, niezwykle intensywnie prowadzone były i upowszechniane badania z zakresu polityki oświatowej w nurcie socjopedagogicznym. Po zmianie właściciela – organu prowadzącego, a także po śmierci rektora nie ma w tej szkole ani wydziału, ani instytutu pedagogicznego, ale kształci się w ramach Kolegium Studiów Pedagogicznych na kierunku pedagogika, a na Wydziale Studiów Stosowanych prowadzona jest Szkoła Doktorska. Mocno zredukowana kadra naukowa kontynuuje jednak niektóre z kluczowych badań oświatowych, stąd przywołując wcześniejsze dokonania profesorów i doktorów, którzy już zmienili swoje miejsce zatrudnienia, odnotuję jednak w tym miejscu ich dokonania, gdyż były one związane właśnie z DSW (zob. Gawlicz, Starnawski 2014; Mikiewicz 2016; Nowak-Dziemianowicz 2012, 2014; Dzikiewicz-Gazda 2000).

- 3) **Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła III**. Na **Wydziale Nauk Społecznych** badania prowadzone są przez kierowniczkę **Katedry Dydaktyki, Edukacji Szkolnej i Pedagogiki – prof. dr hab. Krystynę Chałas**. Jej studia empiryczne, ale i badania wdrożeniowe dotyczą zarówno szkolnictwa wiejskiego, jak i aksjologicznych podstaw oraz reform systemu szkolnego (Chałas 2003; Chałas, Buk-Cegiełka 2020; Chałas, Kaczmarczyk 2020; Chałas, Kowalczyk 2006).
- 4) **Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk**. Prezydium Polskiej Akademii Nauk powołało w dniu 6 maja 1969 r. Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000”, którego jednym z członków jest profesor pedagogiki, także członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN **Irena Wojnar**. Nie prowadzi się tu badań zespołowych w paradygmacie ilościowym, gdyż jego członkowie reprezentujący różne dyscypliny nauk humanistycznych i społecznych konstruują wielowariantowe (scenariusze) studia nad przyszłością także edukacji w kraju na świecie. Prowadzone konferencje stają się najlepszą okolicznością do udzielenia przez ekspertów odpowiedzi na pytania dotyczące koniecznych, możliwych, a nawet utopijnych projektów reform w życiu społecznym i gospodarczym.

Komitet nie stawia sobie za cel formułowania jednowariantowej wizji przyszłości, co dominowało w pracach prognostycznych jeszcze 20–30 lat temu, natomiast kładzie szczególny nacisk na strategiczne studia nad przyszłością, które odpowiadają na pytanie, jak działać, aby najlepiej przygotować społeczeństwo do problemów i wyzwań przyszłości (Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN 2021).

W tym gremium uczonych powstały także tłumaczenia międzynarodowych raportów oświatowych, które stawały się punktem odniesienia dla polityków państw UE (Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN 1999). Obiektywne spojrzenie na zmiany oświatowe w Polsce stało się tu możliwe dzięki prof. Irenie Wojnar, która po śmierci prof. Bogdana Suchodolskiego podtrzymywała i rozwijała globalne myślenie o edukacji z perspektywą implikacji dla procesów, które zachodzą lokalnie (Kupisiewicz i in. 2005).

- 5) **Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych**. Badania w zakresie polityki oświatowej prowadzą pracownicy kilku jednostek, toteż do kluczowych można zaliczyć: **Zakład Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi**, którym kieruje **prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik**, **Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej** kierowany przez **prof. dr hab. Kazimierza Przyszczypkowskiego**, a po jego przejściu na emeryturę – przez **prof. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską**, **Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego** pod kierunkiem **prof. dr hab. Ewy Solarczyk-Ambrozik** oraz **Pracownia Pedagogiki Szkolnej** kierowaną przez **dr hab. Renatę Wawrzyniak-Beszterdę**. Głównym przedmiotem badań pracowników tych zakładów są takie kwestie, jak edukacja obywatelska, edukacja a migracje, polityczność edukacji, regionalna polityka oświatowa, reformy oświatowe w kraju, edukacja w globalnym świecie,

nierówności społeczne, szkolnictwo elitarne, kariery zawodowe młodzieży, organizacje uczące się, funkcjonowanie instytucji i placówek kształcenia zawodowego dorosłych i młodzieży, rynek a wykształcenie, strategie rozwoju oświaty, polityka szkolnictwa wyższego (zob. Cybal-Michalska 2006, 2013; Dudzikowa, Jaskulska 2016; Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda 2010; Gromkowska-Melosik 2007, 2011, 2015; Gromkowska-Melosik, Gmerek 2008; Jaskulska 2009, 2013; Dudzikowa, Jaskulska 2016; Przyszczykowski 1991, 1993, 1999, 2010, 2012; Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik 2002; Solarczyk-Ambrozik 1992, 2004; Solarczyk-Ambrozik, Przyszczykowski 1999; Wawrzyniak-Beszterda 2019).

- 6) **Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki.** Wprawdzie nie ma tu jednostki, której nazwa wskazywałaby na badania w zakresie polityki oświatowej, ale w kierowanym przez prof. dr. hab. **Tomasza Szkudlarka Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych** powstały rozprawy autorskie oraz prace jego współpracownika – dr. hab. **Piotra Stańczyka**, które stanowią filozoficzno-kulturową podstawę do badań empirycznych w paradygmacie filozofii i pedagogiki krytycznej oraz do dekonstruowania ustrojów szkolnych, mechanizmów sprawowania w nich władzy, nadzoru i etatystycznego zarządzania edukacją. Przedmiotem analiz są także problemy ideologii edukacyjnych, kult „rozumu instrumentalnego” i roli światopoglądu w polityce oświatowej, kwestie nierówności i niesprawiedliwości społecznych w przestrzeni edukacji publicznej oraz strategie emancypacji, skoro edukacja zniewala, a wyzwolenie się z przemocy wymaga kształcenia i samoświadomości zniewolenia (Kargulowa, Kwiatkowski, Szkudlarek 2005; Melosik, Szkudlarek 2009; Mendel, Szkudlarek 2019, 2020; Stańczyk 2010, 2012, 2013, 2017, 2018a, 2018b; Szkudlarek 2012, 2014, 2019; Szkudlarek, Śliwerski 1992; Szkudlarek, Zamojski 2020).
- 7) **Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu.** Od początku transformacji ustrojowej w **Katedrze Teorii Wychowania** prowadzone są badania naukowe dotyczące także polityki oświatowej tak krajowej, jak i na tle porównawczym. Katedrą kieruje prof. dr. hab. **Bogusław Śliwerski**, animując silny związek nauczycielstwa (kreator eksperymetów i innowacji edukacyjnych) z naukami humanistycznymi i społecznymi. Debaty naukowe oraz warsztaty budujące krytyczną, ale i transformatywną refleksję oraz wymianę doświadczeń w zakresie oddolnych ruchów pedagogicznego nowatorstwa w systemie szkolnym (m.in. w ramach organizowanych w latach 1992–2005 międzynarodowych konferencji „Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki”) nie tylko prężnie funkcjonują w kraju, lecz także stały się źródłem inspiracji dla nauczycieli Republiki Słowackiej oraz międzykulturowej wymiany z nauczycielami Republiki Czeskiej oraz kantonu Lucerna w Szwajcarii. Przedmiotem badań zespołu pracowników naukowych są obecnie relacje między ustrojem państwa, w tym reformowaniem ustroju szkolnego, polityką a samorządnością terytorialną podmiotów oświaty publicznej i niepublicznej. Naukowcy patronują nauczycielskim inicjatywom oddolnych reform wewnątrzszkolnych, alternatywnym modelom wychowania przedszkolnego i szkolnego oraz prowadzą

badania nad mechanizmami zarządzania oświatą w Polsce. W zespole wyniki badań oświatowych opublikowali już: **dr hab. Aneta Rogalska-Marasińska**, **dr hab. Magda Karkowska**, **dr Arleta Suwalska**, **dr Marcin Rojek** i **dr Joanna Leek** (zob. Karkowska 2007, Leek 2019, 2020a, 2020b, 2020c; Maliszewski, Stępkowski, Śliwerski 2019; Nowakowska-Siuta, Śliwerski 2015; Rogalska-Marasińska 2010, 2017; Rojek 2018; Suwalska 2017; Śliwerski 1993, 1996a, 1996b, 1998, 2001, 2002, 2007, 2009a, 2012, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f, 2015a, 2015b, 2017, 2018a, 2019a, 2019b, 2020).

- 8) **Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Nauk Pedagogicznych** na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych prowadzi badania z zakresu polityki oświatowej w **Katedrze Pedagogiki Funkcjonalnej**, **Katedrze Pedagogiki Szkolnej**, **Katedrze Edukacji Wczesnej i Obywatelskiej** oraz **Katedrze Teorii Wychowania**. Podejmowane są w nich tak kluczowe zagadnienia, jak: polityka reform i innowacji edukacyjnych, edukacja obywatelska, edukacja regionalna i międzykulturowa, ścieżki rozwoju zawodowego młodzieży, studia porównawcze edukacji ustawicznej w Polsce i za granicą, standardy jakości w placówkach oświatowych oraz szkolnictwo alternatywne (zob. Kopińska 2017; Nałaskowski 1995, 1997, 1998, 1999, 2002, 2009, 2010, 2013, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020; Petrykowski 2003; Przyborowska 1997, 2003, 2007, 2013; Solarczyk 2014; Solarczyk-Szwec 2016).
- 9) **Uniwersytet Rzeszowski**. Na **Wydziale Pedagogicznym** badania polityki oświatowej państwa ze względu na miejsce w systemie dla małych szkół w środowiskach wiejskich prowadzi **dr hab. Ryszard Pęczkowski**. Jego diagnozy empiryczne, liczne raporty stanowią kluczową wiedzę na temat także (nie)racjonalnych rozwiązań strukturalnych lub programowych w polskim szkolnictwie. Diagnozy stanu rozwoju i destrukcji w szkolnictwie wiejskim pozwalają na identyfikację problemów dydaktycznych i wychowawczych w tych środowiskach (zob. Pęczkowski 2010, 2016, 2017).
- 10) **Uniwersytet Szczeciński**. W **Instytucie Pedagogiki** problematyka polityki oświatowej jest przedmiotem badań **prof. Marii Czerepaniak-Walczak**, która szczególną uwagę koncentruje na procesach emancypacji i konieczności zmian oraz reform szkolnictwa wyższego (zob. 2006, 2013, 2018).
- 11) **Uniwersytet Śląski w Katowicach**. W **Instytucie Pedagogiki** badania dotyczące polityki oświatowej prowadzone są szczególnie w zakresie ochrony praw dziecka w polityce oświatowej, a prowadzi je **prof. dr hab. Ewa Jarosz** (2008, 2015; Jarosz, Michalak 2018) oraz w zakresie funkcjonowania systemu edukacji w Polsce, przeprowadzanych reform edukacyjnych na różnych szczeblach, które prowadzi **dr Agata Rzymelka-Frąckiewicz** (2010).
- 12) **Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Wydział Nauk Społecznych** może poszczycić się naukowcami, którzy prowadzą badania polityki oświatowej w ramach dwóch jednostek: w **Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej** pod kierunkiem **prof. dr hab. Józefa Górniewicza** oraz w **Katedrze Pedagogiki**

Społecznej i Metodologii Badań Edukacyjnych kierowanej przez **prof. dr. hab. Henryka Mizerka**. Przedmiotem zainteresowań zespołów badawczych i tematem licznych raportów z badań empirycznych są problemy: polityki szkolnictwa wyższego, projektowania ścieżek zawodowych młodzieży, edukacji w środowiskach wiejskich, ewaluacji jakości kształcenia i standaryzacji (w) edukacji (zob. Górniewicz 2011; Mizerek 2017; Mizerek, Hildenbrandt 1997). Wyjątkową inicjatywą akademicką stało się powołane przez prof. Górniewicza **Centrum Naukowego Badań Społecznych UWM**. Systematycznie wydaje zeszyty z rozprawami naukowymi, wśród których część dotyczy polityki oświatowej (zob. Gozdowska 2017; Górniewicz 2012, 2015; Górska 2017). Także **prof. dr. hab. Andrzej Olubiński** podejmuje w swoich rozprawach założenia edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej jako szansę na stymulowanie rozwoju aktywności lokalnej i oświatowych władz samorządowych (Olubiński 1997, 2001, 2018).

- 13) **Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny**. W tym uniwersytecie badawczym badania empiryczne prowadzone są w **Katedrze Polityki Oświatowej i Badań Społecznych nad Edukacją**, którą kieruje **prof. dr. hab. Anna Wilkomirska**, współpracując z **dr. hab. Anną Zielińską** i **dr. hab. Romanem Dolatą** (Dolata 2008; Dolata, Jakubowski, Pokropek 2013). **Katedrą Dydaktyki i Pedagogiki** kieruje **prof. dr. hab. Joanna Madalińska-Michalak** (2012, 2013, 2015) prowadząca badania w zakresie awansu zawodowego oraz karier nauczycieli, w kontekście porównawczym zaś analizuje ustroje szkolne **dr. Dobromir Dziewulak** (1994, 1995, 1997, 2020a, 2020b)].
- 14) **Uniwersytet Zielonogórski**. W **Instytucie Pedagogiki** badania polityki oświatowej, roli reform szkolnych prowadziła w ramach międzyuniwersyteckich badań nad kapitałem społecznym edukacji **dr. hab. Ewa Bochno** (Dudzikowa i in. 2011, 2013).

Zakończenie

Z zaprezentowanego przeglądu stanu badań naukowych polityki oświatowej w okresie III Rzeczypospolitej można wywnioskować, że są one prowadzone przez pedagogów w wielu instytucjach naukowych, a zatem nie możemy narzekać na deficyt wiedzy o stanie rozwoju polskiego szkolnictwa i jego związku z polityką zmieniających się co kilka lat, a nawet miesięcy, władz oświatowych. Konieczność reform w polskim systemie edukacyjnym w wyniku kolejnych faz jego niszczenia przez neoliberalne, a obecnie prawicowe rządy, nie budzi już żadnych wątpliwości z punktu widzenia nie tylko dalszego rozwoju Polski, ale przede wszystkim zaistniałej w ostatnich dwóch dekadach XXI wieku

[...] całkowitej marginalizacji w dyskursie publicznym roli edukacji w przemianach polskich oraz z powodu stanu samej edukacji. [...] Stan polskiej edukacji może budzić

najwyższy niepokój tych, którzy się nią interesują. Doraźna, niespójna, upartyjniona i krótkowzroczna polityka edukacyjna jest niezgodna z konstytucyjnymi zasadami pomocniczości, równości szans, rozdziału państwa i religii. Poszczególne podsystemy i segmenty edukacji (od przedszkola do kształcenia akademickiego) są rozchwiane, niewydolne, dysfunkcjonalne, niespójne wobec siebie, a niektóre przestały istnieć jako systemy (kształcenie nauczycieli, kształcenie zawodowe, kształcenie ustawiczne). Model szkolnictwa publicznego jest tradycyjny, kultywuje szkołę przestarzałej wiedzy encyklopedycznej i pamięciowej, wspierającej rywalizację i selekcyjne testowanie, oderwanej od realiów życia, poszatkowanej na oddzielone „przedmioty” nauczane przez nauczycieli niewspółpracujących ze sobą, szkołę przygotowującą do życia w dziewiętnastowiecznej gospodarce wczesnoprzemysłowej i w państwie autorytarnym. Praca nauczycieli jest chroniona przez gwarancje „Karty Nauczyciela”, ale nic nie wywiera na nich presji co do sposobu rozumienia własnej misji zawodowej. W skrajnie scentralizowanej polityce oświatowej wszystkich szczebli pojawiają się przypadkowe imitacje zachodnie o ogromnej skali szkodliwości, jak system powszechnych egzaminów zewnętrznych, który doprowadził do ostrych segregacji społecznych w szkolnictwie formalnie jednolitym, czy przeniesienie do polskich uniwersytetów praktyki dwustopniowych studiów technicznych, co zaowocowało tragicznym zniszczeniem studiów uniwersyteckich jako takich (Kwieciński 2013b, s. 20–21).

Dysponujemy już wieloma raportami badawczymi, także międzynarodowymi, z których jednoznacznie wynika, że okres polskich przemian ustrojowych coraz bardziej oddalał nas od demokracji i od postulowanego u jej podstaw społeczeństwa obywatelskiego wraz z nowoczesnym system edukacji. Zdumiewające jest, że dopiero po objęciu w 2015 r. rządów przez prawicowe formacje polityczne liderzy lewicy i partii liberalnych oraz naukowcy powiązani w dobie PRL z opozycją wobec socjalistycznej władzy, po przeszło 30 latach III Rzeczypospolitej dzielą się swoimi rozczarowaniami z powodu braku przejścia naszego społeczeństwa do fazy skonsolidowanej demokracji, a co więcej, ostrzegają przed coraz głębszym stanem kryzysu polskiej demokracji i destrukcji szkolnictwa. Jak zwykle Polak okazał się głupi przed szkodą i po niej.

Na bardzo niski poziom aktywności obywatelskiej Polaków narzekał Janusz Czapliński (2011, s. 43). Jest jej zbyt mało, a co gorsza – nie dorobiliśmy się po latach transformacji społeczeństwa obywatelskiego, o czym świadczy jeden z najniższych w krajach Unii Europejskiej poziom kapitału społecznego. Jak stwierdził wspomniany autor:

Spełniamy tylko ten warunek, który jest istotny [...] w ekonomii przemysłowej, tj. warunek wysokiego poziomu kapitału ludzkiego – zajmujemy siódme miejsce w Unii Europejskiej. Gorzej wyglądamy pod względem kapitału intelektualnego i kapitału kreatywnego. Pod względem kapitału społecznego za nami jest tylko Rumunia.

Także współtwórcy reformy samorządowej w Polsce wskazywali, że Polacy nie wykorzystali danego im czasu transformacji na wzmocnienie oddolnych inicjatyw i stymulację oraz ochronę procesów uspołecznienia także polskiej oświaty przez wszystkie kolejne formacje polityczne rządzące krajem. Edukacja stała się inhibitorem polskiej demokracji, a władze MEN czyniły wszystko, by zniweczyć podejmowane przez

rodziców, część nauczycielskich i naukowych środowisk wysiłki na rzecz przebudowy szkoły i wprowadzenia od przedszkola nieporozumianej współpracy dla realizacji dobra wspólnego (Czapiński 2011, s. 51). Władze zniechęcały podmioty edukacji do ich autentycznego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, w kształtowaniu polityki oświatowej czy dialogu obywatelskiego i partycypacji społecznej.

Kapitał społeczny należy budować przede wszystkim w szkole, ale ministrom edukacji nie był znany raport z badań pedagogicznych w tym zakresie. Tymczasem to Maria Dudzikowa – wiceprzewodnicząca KNP PAN do 2014 r. – jako jedyna w naszym kraju prowadziła zespołowe badania wzdlużne, a więc o najwyższej wartości diagnostycznej, nad rolą edukacji (szkolnej i akademickiej) w rozwijaniu kapitału społecznego nowego, bo postsocjalistycznego pokolenia młodych Polaków, pierwszego rocznika absolwentów gimnazjum (zreformowanego ustroju szkolnego) (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda 2010; Dudzikowa i in. 2011, 2013).

Nadal żyjemy w państwie o scentralizowanym ustroju szkolnym, w którym dają o sobie znać głęboko zakorzenione, także w mentalności „sowieckiego działacza” (Balcerowicz 2012, s. 12) części elit rządzących i stanowiących prawo, pozostałości po minionym ustroju, a wywodzące się z przeszłości wzorce centralizmu zostały zastąpione skrywanym przez władze etatyzmem. Zapewne okres socjalistycznej państwowości utrwalił wśród Polaków na długie lata tradycję wrogiej postawy wobec władz państwowych, ale także wzmocnił u części środowiska pedagogicznego poczucie omnipotencji (np. kategorie ideowe pedagogów – wychowawcy narodu, czy prawne: władztwo pedagogiczne), wyższości autorytetu władzy i instytucji nad osobami, którym powinny one służyć.

Jeśli spojrzymy wstecz, odraczając chociaż na chwilę własne interesy, animozje i różnice światopoglądowe czy aksjonormatywne, to dostrzeżemy, że system szkolny w III RP nie został poddany głębokiej, a zamierzonej politycznie (w konstytucyjnym i ustawowym dla oświaty sensie prodemokratycznym) reformie, gdyż dochodzący kolejno do władzy ministrowie wyłączały z procesu zmiany odpowiedzi na fundamentalne dla rodzaju i rozmiarów zmian pytanie natury ustrojowej, ogólnopolitycznej: dlaczego ustrój szkolny nie jest poddawany procesom demokratyzacyjnym (uspołeczniającym), tylko miał i nadal ma zachować status quo, a zatem tkwić w pozorze nierealizowalnych przesłanek ustrojowych państwa i założonych funkcji polskiej oświaty?

To właśnie ów proces konserwowania w edukacji i z jej udziałem różnych odmian despotii władzy, zachowanie sobie przez nią monopolu na reformy wewnątrzustrojowe typu „hardware”, a więc infrastrukturalne (stosunki własnościowe, ekonomika, zarządzanie, wyposażenie), podporządkowane interesom partii władzy rekonstruowanie „Podstawy programowej kształcenia ogólnego”, destrukcyjny wpływ władz centralnych na stosunki społeczne (nienaruszalność hierarchii i autorytaryzmu, zantagonizowanie środowiska nauczycielskiego m.in. systemem awansu zawodowego, penitencjarny charakter nadzoru pedagogicznego itp.) oraz pozorowane współdziałanie wszystkich podmiotów (aktorów) edukacji pod warunkiem, że nie będzie ono miało charakteru partycypacyjnego, sprawia, że społeczeństwo jest totalnie zdezorientowane chaosem, wzajemnie wykluczającymi się rozwiązaniami i zarazem nieadekwatnymi do stanu

wiedzy o rozwoju dzieci, młodzieży czy metodyk ich kształcenia oraz wychowywania (Maliszewski, Stępkowski, Śliwerski 2019; Śliwerski 2013f, 2015b, 2020).

Nie jest bez znaczenia czy reformy oświatowe, edukacyjne, przekształceniowe są czynione z głównymi aktorami zmiany czy przeciwko nim lub któremuś z nich. A przecież, co wykazałem w swoich analizach polityki edukacyjnej państwa w okresie minionego dwudziestopięcioletnia, nie można zmienić szkoły, procesu kształcenia i wychowania w niej, jeżeli warunki brzegowe, ustrojowe jej funkcjonowania są z odmiennej epoki i kultury politycznej. Oczywiście, można na pozorowaniu zmian, ich częściowych egzemplifikacjach, które pojawiają się i znikają wraz z dopływem lub brakiem dalszych środków finansowych UE, konsumować indywidualnie lub instytucjonalnie tzw. pomoc materialną dla edukacji szkolnej, ale nie przekłada się ona w istotnym zakresie na stan jej prospektywnego rozwoju, wyprzedzającego to, co ma miejsce „tu i teraz”. Wpompowywane środki UE poprawiają jedynie sytuację materialną ich beneficjentów, głównie wykonawców projektów, ale nie przyczyniają się do uruchomienia procesów samoregulacyjnych, autokreacyjnych, innowacyjnych, gdyż ustrojowo tkwimy w systemie nadzoru i kontroli, standaryzowania i ograniczania aktywności podmiotów odpowiedzialnych za jakość edukacji.

Nawet projekt liderów czy przywództwa edukacyjnego rozbija się o taflę biurokratycznie egzekwowanego autorytaryzmu, który pozwala władzom oświatowym wykorzystywać system szkolny do manipulowania społeczeństwem. Nawet publicystom nie starcza wyobraźni, albo nadal operują oni pamięcią szkoły z minionej epoki, by dostrzec, że fundamentalnym powodem kryzysu polskiego szkolnictwa jest etatystyczna makropolityka edukacyjna władz państwa polskiego, którego resort edukacji działa na zasadzie korporacyjnej piramidy. Trudno, by usytuowani na jej szczycie i czerpiący z niej zyski chcieli z nich sami zrezygnować. Nie po to przecież szli po władzę.

W okresie wprowadzania reformy administracyjnej państwa politycy zrezygnowali z koncepcji tworzenia autonomicznych regionów, która otwierała szansę na dokończenie samorządnościowej rewolucji kraju. Skutkiem zaniechania głębokiej reformy polskiego szkolnictwa jako dopełniającej reformę administracyjną państwa było:

- utrzymanie dualistycznej administracji publicznej, z jej podziałem na rządową i samorząd terytorialny, co – w wyniku braku konsensusu i spójnej filozofii działań oraz zadań obu organów – skutkuje nieustannymi konfliktami i przeciwskuteczną polityką zarządzania oświatą, sprawowaniem nad nią nadzoru pedagogicznego przez władze samorządowe (organ prowadzący placówki edukacyjne) i przez kuratoria oświaty wraz z ich delegaturami (odpowiedzialne za jakość kształcenia i wychowania). Trudno się dziwić, że polityka oświatowa jest tu niespójna i niejednolita, szczególnie w tych województwach, w których władze samorządowe i rządowe są z przeciwstawnych sobie ugrupowań politycznych;
- częściowa decentralizacja zadań i kompetencji do samorządu terytorialnego, ale skutkująca wojną między samorządowcami a władzą państwową w wyniku zwiększania zadań i zmniejszania na nie dotacji celowych;

- w ramach systemu administracji publicznej przywrócenie typowej dla socjalizmu polityki etatyzmu i wyparcie zasady subsydiarności zadań i kompetencji w przypadku zarządzania oświatą. Ostatnie lata rządów PO i PSL oraz Zjednoczonej Prawicy potwierdzają, że władze nie liczą się z opinią społeczną, obywatelami i podejmują działania wbrew ich potrzebom, świadomości i oczekiwaniom (np. obniżenie wieku obowiązku szkolnego).

Role współczesnej pedagogiki powinno być wskrzeszanie człowieka publicznego, a tym samym powrót do budowania społeczeństwa obywatelskiego, które to kategorie są niszczone przez osoby sprawujące władzę. Czynią one bowiem wszystko, co jest w ich mocy, a mają tu do dyspozycji ogromne środki finansowe z UE na propagandę (tzw. kampanie społeczne via lokowanie produktu) oraz specjalistów od public relations, by w debacie publicznej nie dochodziło do ścierania się racji merytorycznych, naukowych, ale by zastąpił je „system gwiazdorski” w upelnomocnianiu decyzji rządzących. Im bardziej stanowisko władzy jest sprzeczne nie tylko z interesem publicznym, ale przede wszystkim z racjami naukowymi, tym częściej i silniej wykorzystuje ona metody i środki propagandy politycznej wzmacniane celebrytami, w tym także posłusznymi tej strategii władzy – naukowcami.

Pedagodzy powinni w tej sytuacji włączać się w rozprawianie się z szeregiem konstruowanych i upowszechnianych przez władzę mitów, głoszonych przez intelektualne gwiazdy komunałów, które odwracają uwagę społeczeństwa od istotnych zagrożeń i szkód, do jakich prowadzi technokratyczna polityka rządu. Demokracja proceduralna nie pozwala na odróżnienie systemów demokratycznych od niedemokratycznych, gdyż pomiędzy nimi lokuje się demokracja ograniczona lub pseudodemokracja. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN powinien zatem kontynuować diagnozy i być może także skutecznie doprowadzić do powołania komisji ekspertów, która dla dobra młodych pokoleń nie tylko dokona ponownej diagnozy stanu polskiej edukacji, lecz także zarysuje możliwe strategie wychodzenia z obecnego kryzysu.

Bibliografia

- Balcerowicz L. (2012). Wstęp. W: L. Balcerowicz (red.), *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów* (s. 9–61). Poznań: Zysk i S-ka.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J. (1995). *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*. Warszawa: IBE.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M. (red.). (2006). *Szkola a rynek pracy. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WN PWN.
- Brzezińska A., Czub T. (2013). Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji. *Nauka*, 1, 31–44.
- Chafas K. (2003). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. 1, *Godność. Wolność. Odpowiedzialność. Tolerancja*. Lublin–Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Chafas K., Buk-Cegiełka (2020). Edukacja aksjologiczna w wybranych katolickich systemach wychowawczo-dydaktycznych na pierwszym etapie edukacyjnym w świetle teorii społecznego uczenia się.

- W: J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźma (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej* (s. 41–50). Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Chałas K., Kaczmarczyk W. (2020). Miejsce i funkcje szkoły w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. *Rocznik Pedagogiczny*, 12(48), 115–128.
- Chałas K., Kowalczyk S. (2006). *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*. T. 2, *Naród. Ojczyzna. Patriotyzm. Państwo. Pokój*. Lublin–Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Cybał-Michalska A. (red.). (2006). *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*. Poznań–Leszno: UAM, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie.
- Cybał-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls.
- Czapiński J. (red.). (2011). *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo obywatelskie. Kapitał społeczny*. Warszawa: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Czerepaniak-Walczak M. (red.). (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków: Impuls.
- Dolata R. (2008). *Szkola – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Dolata R., Jakubowski M., Pokropek A. (2013). *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Dolata R., Kośeła K., Wiłkomirska A., Zielińska A. (2004). *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Dolata R., Putkiewicz E., Wiłkomirska A. (2004). *Reforma egzaminu maturalnego*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.). (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska K., Marciniak M. (red.). (2011). *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*. T. 2. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.). (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. T. 1. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska K. (red.). (2013). *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza. Interpretacje. Konteksty*. T. 4. Kraków: Impuls.
- Dziewulak D. (1994). *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Dziewulak D. (1995). *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dziewulak D. (1997). *Systemy szkolne państw Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dziewulak D. (2020a). *Polityka oświatowa*. Warszawa: WS.
- Dziewulak D. (2020b). *Ustroje szkolne państw członkowskich Unii Europejskiej*. Warszawa: WS.
- Dzikiewicz-Gazda U. (2000). *Liberalizm edukacyjny w szkołach społecznych w Polsce po roku 1989*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie Filii Akademii Świętokrzyskiej w Piotrkowie Trybunalskim.
- Gawlicz K., Starnawski M. (2014). *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław: WN DSW.

- Gozdowska E. (2017). Zarządzanie lokalnym systemem edukacji (studium empiryczne). W: J. Górniewicz (red.), *Edukacja – w stronę kluczowych wartości. Materiały Sekcji VII Dziewiątego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Białymstoku 2016* (s. 247–256). Olsztyn: CBS UWM.
- Gozdowska E., Uryga D. (2014). *Rada szkoły. Między ideą a społeczną praktyką*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Górniewicz J. (2011). *Szkolnictwo zawodowe w toku przemian. Krótki szkic empiryczny*. Olsztyn: CBS UWM.
- Górniewicz J. (red.). (2012). *Między ideałem a codziennością. Wybrane współczesne konteksty szkolnictwa wyższego*. Olsztyn: CBS UWM.
- Górniewicz J. (red.). (2015). *Walidacja a system szkolnictwa wyższego. Stare problemy w nowych aranżacjach słownych i aksjologii*. Olsztyn: CBS UWM.
- Górska A. (2017). Zmiany edukacyjne w Polsce po 1989 roku. W: J. Górniewicz (red.), *Edukacja – w stronę kluczowych wartości. Materiały Sekcji VII Dziewiątego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Białymstoku 2016* (s. 133–142). Olsztyn: CBS UWM.
- Gromkowska-Melosik A. (2007). *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy: studium z socjopatologii edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Gromkowska-Melosik A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet: studium dynamiki dostępu*. Kraków: Impuls.
- Gromkowska-Melosik A. (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T. (2008). *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Impuls.
- Jarosz E. (2008). *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem: perspektywa globalna i lokalna*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Jarosz E. (2015). *Przemoc w wychowaniu: między prawnym zakazem a społeczną akceptacją: monitoring Rzecznika Praw Dziecka*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Jarosz E., Michalak M. (2018). *Bicie dzieci... Czas z tym skończyć! Kontestacja kar cielesnych we współczesnym świecie*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Jaskulska S. (2009). *Ocena zachowania w doświadczeniach uczniów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jaskulska S. (2013). „Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej, *Studia Edukacyjne*, 26, 79–97.
- Jeżowski A., Madalińska-Michalak J. (2015). *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią a praktyką*. Warszawa: ORE.
- Kalendarium i dokumentacja korespondencji w sprawie opinii prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej, członka Zespołu Polityki Oświatowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, dotyczącej projektu nowelizacji Ustawy o systemie oświatowym (maj–lipiec 2013) <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/95697/edition/82458/content> (dostęp: 20.08.2021).
- Kamińska E. (2013). Opinia Biura Prawno-Organizacyjnego PAN dla wiceprezes PAN Mirosławy Marody z dn. 12 lipca, BOPiSO 1404/13 [archiwum KNP PAN].
- Kargulowa A., Kwiatkowski S.M., Szkudlarek T. (red.). (2005). *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Kraków: Impuls.
- Karkowska M. (2007). *Socjologia wychowania – wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej (1989). *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa–Kraków: PWN.

- Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN (1999). *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*. Tłum. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: Elipsa.
- Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN (2021). *Zakres działania*. Pobrano z: http://www.prognozy.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=44 (dostęp: 22.03.2021).
- Kopińska V. (2017). *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*. Toruń: WN UMK.
- Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (2016). Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego. *Forum Oświatowe*, 1(55), 11–32.
- Kupisiewicz C. (1999). *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*. Warszawa: Żak.
- Kupisiewicz C. (2013). Kilka uwag o eksperckich zamierzeniach Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej, *Nauka*, 3, 145-150.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., Nowakowska-Siuta R. (red.). (2005). *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*. Warszawa: Elipsa.
- Kwiatkowski S.M. (2001). *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowski S.M. (red.). (2007a). *National Vocational Qualification Standards: The European Context. Development and application*. Warszawa: Ministry of Labour and Social Policy.
- <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/168624/8.%20National%20vocational%20qualification%20standards%20-%20Development%20and%20application.pdf/374f8d9b-571d-47e9-9690-87f871101d90?t=1403698617000> (dostęp: 20.08.2021).
- Kwiatkowski S.M. (red.). (2007b). *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowski S.M. (red.). (2008a). *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowski S.M. (2008b). *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*. Wyd. 2. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B. (red.). (2007). *Pedagogika pracy. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WAiP.
- Kwiatkowski S.M., Madalińska-Michalak J.M. (red.). (2010). *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: FRSE.
- Kwiatkowski S.M., Michalak J.M., Nowosad I. (red.). (2011). *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
- Kwiatkowski S.M., Madalińska-Michalak J. (red.). (2013). *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kwiatkowski S.M., Piorunek M. (red.). (2020). *Jednostka, edukacja, organizacja wobec przemian rynku pracy*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kwieciński Z. (2013a). Edukacja – trudne pytania. Początek działalności Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN. *Nauka*, 1, 7–18.
- Kwieciński Z. (2013b). Edukacja wobec opóźnienia kulturowego. *Nauka*, 1, 19–30.
- Kwieciński Z. (2013c). Aporematyczność kwestii edukacyjnych. Odwaga stawiania pytań – ostrożność wdrożeń. W odpowiedzi Profesorowi Czesławowi Kupisiewiczowi. *Nauka*, 3, 151–155.
- Kwieciński Z. (2014). *Powinność pedagogiki jako nauki w zakresie chronienia polskiej edukacji przed manipulacją naukową i polityczną*. Referat wygłoszony na posiedzeniu Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej, Poznań, 16 kwietnia 2014.
- Leek J. (2019). Decentralization policies concerning leadership of parents and students in school councils in Poland: From autocracy to democracy within the state monopoly. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1643501>

- Leek J. (2020a). From educational experiment to the national programme: International Baccalaureate Programmes in Poland – policy and practice perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1777842>
- Leek J. (2020b). The role of ICT in intergenerational learning between immigrant youth and non-related older adults: Experiences from Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833238>
- Leek J. (2020c). Homo Sovieticus in policy versus teacher leadership in Polish international baccalaureate practices. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1853245>
- Madalińska-Michalak J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Madalińska-Michalak J. (2013). *Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Madalińska-Michalak J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Madalińska-Michalak J., Niemi H., Chong S. (red.). (2012). *Research, policy and practice in teacher education in Europe*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Maliszewski K., Stępkowski D., Śliwerski B. (2019). *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*. Kraków: Impuls.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls.
- Mendel M., Szkudlarek T. (2019). Szkoła publiczna pomiędzy neoliberalizmem i narodowym konserwatyzmem. *Kultura i Edukacja*, 1(123), 11–27.
- Mendel M., Szkudlarek T. (2020). Wychowujące państwo Prawa i Sprawiedliwości. Od pedagogiki wstydu do bezwstydu polityki. W: J. Kołtan, G. Piotrowski (red.), *Kontrrewolucja u bram* (s. 143–190). Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Mikiewicz P. (2016). *Sociologia edukacji*. Warszawa: WN PWN.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: WN PWN.
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Impuls.
- Mizerek H., Hildenbrandt A. (1997). *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*. Olsztyn: Wydawnictwo MG.
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R. (2005). *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Nalaskowski A. (1995). *Niepokój o szkołę*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski A. (1997). *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nalaskowski A. (1998). *Edukacyjny show*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski A. (1999). *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski A. (2002). *Widnokreśli edukacji*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski A. (2009). *Pedagogiczne złudzenia, zmyslenia, fikcje*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski A. (2010). *Pedagogiczny zapis dekady*. Olsztyn: WSiE TWP w Olsztynie.
- Nalaskowski A. (2013). *Ortodoksja i chaos*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski A. (2015). *Pedagogiczne zwierzątko. Fenomen niewiedzy*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski A. (2016). *Pedagogika dyskretna*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski A. (2017). *Edukacja. Korzenie – źródła – narracje*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski A. (2018). *O względności czasu w modelach rozwoju dziecka*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski A. (2020). *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi?!*. Kraków: Wydawnictwo Biały Kruk.

- Nowak-Dziemianowicz M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Impuls.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: WN DSW.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Impuls.
- Olubiński A. (1997). *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Olubiński A. (2001). *Konflikty rodzice – dzieci. Dramat czy szansa*, Toruń: WN UMK.
- Olubiński A. (2018). *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia? W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*. Kraków: Impuls.
- Petrusek M. (1994). *Školy, směry paradigmata v sociologii*. W: M. Petrusek, A. Miltová, A. Vodáková (red.), *Sociologické školy, směry, paradigmata* (s. 16-23). Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Petrykowski P. (2003). *Edukacja regionalna: problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: WN UMK.
- Pęczkowski R. (2010). *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Pęczkowski R. (2017). *Problemy małych szkół. Edukacyjne wyzwania*, Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Pęczkowski R. (red.). (2016). *Mała szkoła w przestrzeni edukacyjnej*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Piowowski R. (2000). *Szkoły na usi – edukacyjne wyzwanie*. Warszawa: IBE.
- Piowowski R. (2006). *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*. Warszawa: IBE, UwB.
- Piowowski R. (2015). Strategic planning in the educational system of Poland: Complex challenges of the past, present, and future. *Educational Planning*, 20(2), 41–54.
- Piowowski R. (2016). Wejście do zawodu oraz rozwój zawodowy nauczycieli. Perspektywa międzynarodowa i polska. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. T. XXXV, z. 3, 19–32. <https://doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.19>
- Prezydium PAN (2012). *Uchwała Nr 58/2012 Prezydium Polskiej Akademii Nauk z dnia 6 listopada 2012 roku w sprawie utworzenia komitetu problemowego działającego przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk*. Pobrano z: https://instytucja.pan.pl/kancelaria/stories/pliki/akty_prawne_dokumenty/uchwaly/2012/listopad/U-58-2012.pdf (dostęp: 23.03.2021).
- Przeclawska A., Wiłkomirska A. (2010). *Między nieuchronnością a możliwością. Wychowanie w warunkach zmiany*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Przyborska B. (1997). *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Przyborska B. (2003). *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Przyborska B. (2007). *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*. Olsztyn: WSiE TWP.
- Przyborska B. (2013). *Pedagogika innowacyjności między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Przyszczykowski K. (1991). Edukacja a procesy migracyjne. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, (3), 163–175.
- Przyszczykowski K. (1993). *Opozycja polityczna w kraju – wyzwania dla edukacji. Pomiędzy oporem, emancypacją i transformacją*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Naukowe UAM, Wydawnictwo Edytor.
- Przyszczykowski K. (1999). *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.

- Przyszczykowski K. (2010). Polityka oświatowa samorządów. *Studia BAS*, 2 (22), 41-64. https://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/9FCF18B13DF4D3E6C1257A480028321A/%24File/BAS_22-3.pdf (dostęp: 20.08.2021).
- Przyszczykowski K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E. (red.). (2002). *Diagnoza oświaty w województwie wielkopolskim*. Poznań: Sejmik Województwa Wielkopolskiego.
- Putkiewicz E., Wilkomirska A. (2004). *Szkoły publiczne i niepubliczne – porównanie środowisk edukacyjnych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Putkiewicz E., Wilkomirska A., Zielińska A. (1997). *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*. Warszawa: STO.
- Rogalska-Marasińska A. (2010). *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rogalska-Marasińska A. (2017). *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rojek M. (2018). Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli. Studium przypadków, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rzymek-Fraćkiewicz A. (2010). *Politycy wobec przemian edukacyjnych. Studium odpowiedzialności społecznej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Solarczyk-Ambrozik E. (1992). *System oświaty dorosłych a postawy robotników wobec kształcenia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2004). *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Solarczyk-Ambrozik E., Przyszczykowski K. (red.). (1999). *Oświata dorosłych*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Naukowe UAM, Wydawnictwo Edytor.
- Solarczyk H. (2014). Eklektyzm w edukacji (dorosłych). Dlaczego?. W: A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską*. T. 1: *Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz* (s. 511–525). Toruń: WN UMK.
- Solarczyk-Szwech H. (2016). Politische/Bürgerliche Bildung in Polen. W: M. Busch, T. Lis, N. Teichmüller (red.), *Bildung Grenzenlos vernetzen, transnationale Bildungs- und Partizipationslandschaften in europäischen Grenzregionen* (s. 72–86). Müncheberg OT Trebnitz: Winterwork.
- Staćzyk P. (2010). Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(51), 25–38.
- Staćzyk P. (2012). Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność. *Ars Educandi*, 9, 59–80.
- Staćzyk P. (2013). *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Staćzyk P. (2017). A Luta Continua. Cadernos de Cultura Popular: podręcznik do alfabetyzacji i postalfabetyzacji dorosłych współautorstwa Paula Freire jako przykład emancypacyjnej edukacji ludowej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(78), 29–51.
- Staćzyk P. (2018a). *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Staćzyk P. (2018b). Uciśnieni, historia i społeczna zmiana. Historiozofia w filozofii wychowania P. Freirego: pojęcie historii jako możliwości. *Forum Oświatowe*, 30(1), 53–72.
- Suwalska A. (2017). English Educational Policy Contemporary Challenges in a Historical-Comparative Context, Łódź–Kraów: Łódź University Press & Jagiellonian University Press.

- Szkudlarek T. (2012). Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka. W: P. Żuk (red.), *Wiedza, ideologia, władza: o społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym* (s. 215–237). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szkudlarek T. (red.). (2013). *Education and the political: New theoretical articulations*. Rotterdam etc.: Sense Publishers.
- Szkudlarek T. (2014). The excess of theory: On the functions of educational theory in apparent reality. W: G. Biesta, R. Edwards, J. Allan (red.), *Making a difference in theory: The theory question in education and the education question in theory* (s. 151–166). London–New York: Routledge.
- Szkudlarek T. (2016). *On the politics of educational theory: Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*. New York: Routledge.
- Szkudlarek T. (2019). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (s. 603–624). Warszawa: WN PWN.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1992). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Szkudlarek T., Zamojski P. (2020). Education and ignorance: Between the noun of knowledge and the verb of thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 39(6), 577–590.
- Szymański M. J. (1996). *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa: IBE.
- Szymański M.J. (2000). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa: IBE.
- Szymański M.J. (2002). *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Wyd. 2 poszerz. Kraków: WN Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Szymański M.J. (2008). *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków: WN Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Szymański M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (1996a). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (1996b). *Edukacja autorska*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (1998). *Jak zmieniać szkołę?*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2001). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2002). *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Śliwerski B. (2009a). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp.
- Śliwerski B. (2009b). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2012). *Szkola na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2013a). *Komitet Nauk Pedagogicznych PAN o projekcie nowelizacji ustawy oświatowej*. Pobrano z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/05/komitet-nauk-pedagogicznych-pan-o.html> (dostęp: 21.03.2021).
- Śliwerski B. (2013b). *Mechanizm N-1*. Pobrano z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/05/mechanizm-n-1.html> (dostęp: 21.03.2021).
- Śliwerski B. (2013c). *Minister edukacji chce zakneblować krytykę naukową*. Odczyt z dn. 21.03.2021.
- Śliwerski B. (2013d). *Jak władze Polskiej Akademii Nauk reagują na naukową krytykę oświatowej patologii*. Pobrano z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/07/jak-wadze-polskiej-akademii-nauk.html> (dostęp: 21.03.2021).
- Śliwerski B. (2013e). *Członkowie KNP PAN odpowiadają władzom PAN*. Pobrano z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/07/czlonkowie-komitetu-nauk-pedagogicznych.html> (dostęp: 21.03.2021).

- Śliwerski B. (2013f). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2015a). Polityczne uwarunkowania „bolszewizmu” w etatystycznej polityce oświatowej III RP. *Horyzonty Wychowania*, 14(31), 15–47.
- Śliwerski B. (2015b). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Śliwerski B. (2018a). Czy system edukacyjny w Polsce odpowiada nowoczesnym wzorcom kształcenia i standardom UE?. W: J. Wilkin (red.), *Raport środowiska naukowego PAN dotyczący integracji europejskiej i miejsca Polski w tym procesie* (s. 41–47). Warszawa: Wydział I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.
- Śliwerski B. (2018b). W jaki sposób członkostwo Polski w UE poszerza możliwości edukacyjne młodego pokolenia?. W: J. Wilkin (red.), *Raport środowiska naukowego PAN dotyczący integracji europejskiej i miejsca Polski w tym procesie* (s. 47–51). Warszawa: Wydział I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.
- Śliwerski B. (2019a). Does the education system in Poland correspond with modern education and standards in the EU?. W: J. Wilkin (red.), *Poland in the European Union: Achievements, Problems & Prospects* (s. 45–51). Warsaw: Polish Academy of Sciences. Division One: Humanities and Social Sciences.
- Śliwerski B. (2019b). In what ways does Poland’s EU membership broaden the young generation’s educational possibilities?. W: J. Wilkin (red.), *Poland in the European Union: Achievements, Problems & Prospects* (s. 51–55). Warsaw: Polish Academy of Sciences. Division One: Humanities and Social Sciences.
- Śliwerski B. (2020). *(Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Uryga D. (2013). „Mała szkoła” w środowisku wiejskim. *Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Uryga D. (2014). System edukacji jako pomnik funkcjonalizmu. *Forum Oświatowe*, 26(2), 69–81.
- Uryga D. (2018). „Mała szkoła” – w drodze ku rewitalizacji idei szkoły środowiskowej. *Forum Oświatowe*, 30(1), 103–118.
- Uryga D., Gozdowska E. (2016). *Rada Oświatowa w opiniach władz samorządowych i środowisk związanych z lokalną edukacją – raport z badania*. Łódź: Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2019). *Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilkin J. (2017). List otwarty do Pana Prezesa PAN prof. Jerzego Duszyńskiego z dn. 28.03 (archiwum KNP PAN).
- Wilkin J. (red.). (2018). *Raport środowiska naukowego PAN dotyczący integracji europejskiej i miejsca Polski w tym procesie*. Warszawa: Wydział I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.
- Wilkin J. (red.). (2019). *Poland in the European Union: Achievements, Problems & Prospects*. Warsaw: Polish Academy of Sciences. Division One: Humanities and Social Sciences.
- Wiłkomirska A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Wiłkomirska A. (2013). *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Wiłkomirska A., Zielińska A. (2013). *System awansu zawodowego nauczycieli a jakość pracy szkoły*. Warszawa: Wydawnictwa UW.

- Wojnar I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar I. (red.). (2000). *Etos w edukacji*. Warszawa: Elipsa.
- Wojnar I. (2006). *Edukacyjna kultura przyszłości*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Wojnar I. (red.). (2006). *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*. Warszawa: WDN.
- Wojnar I., Piejka A., Samoraj M. (2008). *Idee edukacyjne na rozdrożu XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

PROF. DR HAB. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI – pedagog, profesor Uniwersytetu Łódzkiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; doktor honoris causa UMCS w Lublinie (2014), UKW w Bydgoszczy (2016), KUL w Lublinie (2017), Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (2019) i UKSW w Warszawie (2020); przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2011–2019); członek Rady Doskonałości Naukowej (2019–2023). Ostatnie prace to m.in.: *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych* (Warszawa 2020); *[Kontr-]rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych* (Łódź 2020); *Pedagogika* (współred. Z. Kwieciński, Warszawa 2019); *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2008–2016. Studium krytyczne* (Łódź 2018); *Pedagogia harcerskiego wychowania* (Kraków 2018); *Książki (nie)godne czytania?* (Kraków 2017); *Meblowanie szkolnej demokracji* (Warszawa 2017). Redaktor naczelny kwartalnika „Studia z Teorii Wychowania”. Jego zainteresowania naukowe to pedagogika ogólna, filozoficzne i teoretyczne podstawy wychowania, pedagogika porównawcza, andragogika i pedagogika (wczesno)szkolna. Jest od 2007 r. autorem bloga: www.sliwerski-pedagog.blogspot.com.

Domena kariery i jej złożoność – o potrzebie (meta)analitycznych założeń teorii kariery dla praktyki doradztwa karier

Streszczenie: W rozdziale została podjęta tematyka potrzeby (meta)analitycznych założeń teorii kariery dla praktyki doradztwa karier. Autorka akcentuje, że ważkim problemem jest potrzeba generowania nowych podejść, które przekroczą granice określone przez cząstkowe paradygmaty, tak aby były one relevantne w XXI wieku. Ponadto stawia pytanie o to, jak „zarządzać” bogatym dziedzictwem teorii kariery ostatnich dekad XX wieku, równocześnie zwiększając ich teoriopoznawczą wartość. Okolicznościami przemawiającymi za potrzebą podjęcia odpowiedzialnej refleksji nad teoriopoznawczym dziedzictwem są zauważalna wielość i różnorodność istniejących teorii oraz konieczność odwołania się do więcej niż jednej teorii, aby uchwycić, opisać i zinterpretować złożoność domeny kariery i procesu jej rozwoju. Kolejnym

aspektem uzasadniającym potrzebę krytycznego namysłu autorki nad wiarygodnością perspektyw teoretycznych są studia nad instrumentarium metodologicznym uwzględniającym kulturowo wycenione aspekty społeczne i zawodowe. Szczególne miejsce zostało przypisane konstruktywistycznej szkole myślenia i teorii konstrukcji kariery Marka L. Savickasa, o której wolno powiedzieć, że eksponując nowe spojrzenie na partycypację w rzeczywistości globalnej zmiany, koncentruje uwagę na naturze świata społecznego i odwołuje się do domeny życia, jaką stanowi kariera i jej konstruowanie.

Słowa kluczowe: kariera, doradztwo karier, dziedzictwo teorii kariery, teoria konstrukcji kariery, allochtoniczność i autochtoniczność teorii kariery

The career domain and its complexity – on the need for (meta)analytical assumptions of career theory for career counseling practice

Abstract: The chapter discusses the need of (meta)analytical career theory assumptions for the practice of career counselling. The author emphasizes that there is a need to generate new approaches, which will cross the boundaries defined by partial paradigms so that they will be relevant in the 21st century. Moreover, she raises the question of how to “manage” the rich heritage of career theories of the late 20th century, while at the same time increasing their theoretical-cognitive value. A circumstance supporting the need to undertake a responsible reflection on the theoretically-cognitive heritage is the noticeable multiplicity and diversity of the existing theories and the necessity to refer to more than one theory in order to capture, describe and interpret the complexity of the career domain and

its development process. Another aspect that justifies the need for the author’s critical reflection on the reliability of theoretical perspectives is the study of methodological instrumentation that takes into account culturally shaded social and professional aspects. A special place is given to the constructivist school of thought and theory of career construction by Mark L. Savickas, which is said to focus on the nature of the social world and refer to the domain of life involving career and its construction, by simultaneously presenting a new perspective on the participation in the global changes.

Keywords: career, career counseling, heritage of career theory, career construction theory, allochthonous and autochthonous nature of career theory

Pomiędzy teorią kariery a doradztwem karier – naświetlenie problemu

Zjawisku rozwoju kariery można się analitycznie i interpretacyjnie przyglądać z różnych perspektyw teoretycznych o odmiennych założeniach konceptualnych. Próby dokonania ich klasyfikacji, choć posiadają utrwaloną tradycję, są trudne do jednoznacznego uporządkowania wielości stanowisk. Przyczyn tego faktu należy poszukiwać w braku możliwości ich rozłączności, które, biorąc pod uwagę dynamikę czasową, inspirowały siebie nawzajem, skutkując możliwościami wyróżnienia uniwersaliów i elementów specyficznych w teoretycznym oglądzie zagadnienia kariery, jak i możliwościach empirycznej jego weryfikacji czy implikacji dla praktyki (Paszkowska-Rogacz 2009, s. 24–25). Dowodząc trudności w formułowaniu i testowaniu teorii kariery, czołowy teoretyk zagadnień z zakresu rozwoju kariery zawodowej – John L. Holland we wstępie do swojej pracy *Making Vocational Choices* z 1997 r. przyznał: „to moje szóste podejście do stworzenia wystarczająco dobrej teorii kariery zawodowej. Za każdym razem nieszczęśliwie mi się to udaje” (podaję za: Allison 2007, s. 1). Już w tym krótkim stwierdzeniu, ujawniającym wielokrotny namysł badacza, można rozpoznać, że największą bodaj trudnością jest uchwycenie złożoności zjawiska kariery.

Właściwe dla konstruktów kariery badania nad czasem i przestrzenią społeczną łączą w sobie właściwości emergencji (sposób, w jaki ludzie doświadczają czas) i relatywności (sposób, w jaki ludzie doświadczają przestrzeni społecznej) (Arthur, Hall, Lawrence 2004, s. 12)¹. W obliczu dynamiki rozwoju globalnego świata i trudnego do przewidzenia kierunku zmiany społecznej może pojawić się, na co wskazuje Raymond Baudon, tendencja „do doraźności praktyk interrogacyjnych i do udzielania odpowiedzi *ad hoc* na pytania o zależności między różnymi elementami rzeczywistości społecznej. „[...] Dobra teoria [...] ma zdolność eksplanacyjną, która obejmuje szereg istotnych faktów, łącznie z faktami jeszcze nieznanymi” (Miształ 2000, s. 189–190). Logika zmiany konfiguracji organizacyjnej społeczeństwa nie jest łatwa do uchwycenia. Wiele orientacji teoretycznych o wartości heurystycznej podlega dewaluacji.

Problemem rzeczywiście istotnym jest potrzeba generowania nowych podejść, które przekroczą granice określone przez cząstkowe paradygmaty, tak aby były one relewantne w XXI wieku. Co więcej pojawia się pytanie o to, jak „zarządzać” bogatym dziedzictwem teorii kariery ostatnich dekad XX wieku, równocześnie zwiększając ich teoriopoznawczą wartość (Savickas i in. 2009, s. 240).

W ciągu ostatnich czterech dekad odnotowano namnażanie się i wielość współwystępujących założeń teoretycznych na temat rozwoju kariery. O wartości debaty na temat teorii kariery świadczy fakt, że nie jest ona wolna od ożywionego krytycznego oglądu wielości perspektyw teoretycznych. Interpretatorzy i krytycy, sytuując swoją

¹ Problematyka domeny kariery zawodowej oraz wskazanie na potrzebę generowania nowych podejść paradygmatycznych podjęte w tym tekście zawierają poszerzony zakres treściowy też postawionych przez Cybal-Michalską (2013) oraz Savickasa (2015).

refleksję na różnych poziomach ogólności, najczęściej odwołują się do nieadekwatności, braku wszechstronności i spójności teorii. Problem z adekwatnością teorii kariery nabiera jeszcze większego znaczenia, kiedy zatrzymujemy się nad ich treścią. Ignorancja wobec kwestii kontekstualnych, brak odwołania do problemu nierówności społecznych oraz nachodzenie na siebie konceptualizacji wielu elementów, jak również segmentowość, zarówno w ramach indywidualnych modeli teoretycznych, jak i w ramach całego pola problemowego (Patton, McMahon 2006, s. 7; patrz też: Arthur, Hall, Lawrence 2004, s. 14–17) odzwierciedlają napotkane problemy zdefiniowane w kontekście analiz struktury twierdzeń.

Okolicznością przemawiającą za potrzebą podjęcia odpowiedzialnej refleksji nad podobieństwami i różnicami we współczesnych orientacjach teoretycznych jest zauważalna wielość i różnorodność istniejących teorii oraz konieczność odwołania się do więcej niż jednej teorii, aby uchwycić, opisać i zinterpretować złożoność rozwoju kariery (Patton, McMahon 2006, s. 7).

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że przegląd systematyzacji teorii rozwoju kariery wyraźnie nawiązuje do utrwalonej tradycji zainteresowania zagadnieniem kariery w Stanach Zjednoczonych. Jak wynika z tego, większość teorii na temat rozwoju kariery zostało skonceptualizowanych i jest empirycznie zakorzenionych w społeczno-kulturowych i zawodowych kontekstach rzeczywistości Stanów Zjednoczonych, co czyni je w pewnym sensie allochtonicznymi. To właśnie w Stanach Zjednoczonych narodziła się *Wielka Piątka Teorii Kariery* (Leung 2008, s. 127).

Kolejnym aspektem uzasadniającym potrzebę krytycznego namysłu nad jakością (a właściwie wiarygodnością) perspektyw teoretycznych są studia nad instrumentarium metodologicznym uwzględniającym kulturowo wycieniowane aspekty kulturowe, społeczne i zawodowe.

W implikacjach teoretyczno-praktycznych wypracowanie czy też zaadoptowanie mierników kariery dla konkretnej grupy kulturowej powinno łączyć się z wyeliminowaniem uprzedzeń kulturowych. Analiza społeczno-kulturowo-zawodowych uwarunkowań dla rdzenności teorii kariery (z uwzględnieniem wdrożeń kulturowej adaptacji) łączy się również z nadziejami na rozwój międzykulturowego doradztwa zawodowego (Leung 2008, s. 128).

W kontekście rozważań na temat potrzeby (meta)analitycznych założeń teorii kariery dla praktyki doradztwa karier, najważniejszym bodaj aspektem jest odstąpienie od teorii akcentujących i skoncentrowanych na: a) wyborach zawodowych, b) diagnostyce (przy wykorzystaniu dorobku psychometrii) potencjału rozwoju zawodowego i osobowości podmiotu, c) zdefiniowaniu „kim człowiek jest?”, „kim człowiek już się stał?” (Bańka 2007, s. 48).

Akceleracja życia społecznego, dynamizm w złożonym i poddawanych permanentnym zmianom świecie pracy, „nieustanny przepływ informacji i kapitału”, jak sugeruje Manuel Castells (2007), przyczyniają się do poszukiwania nowych paradygmatycznych rozstrzygnięć (Adekola 2011, s. 100–101) i skupiają uwagę na potrzebie teoriopoznawczego wymiaru uprawiania doradztwa karier.

O potrzebie teoriopoznawczego wymiaru uprawiania doradztwa karier

Stricte współczesny dyskurs nad jakością rzeczywistości globalizującego się świata, czynnikami determinującymi zmiany w układzie społeczno-kulturowym oraz kondycją człowieka, żyjącego w świecie wielości możliwości, skazanego na szukanie swojego miejsca w rzeczywistości poddawanej permanentnej fluktuacji, jest orientacją lokującą się wśród najważniejszych (Cybal-Michalska 2006, s. 60–85). Zwraca uwagę refleksja nad osobliwością zmian w zakresie treści i form pracy czwartej rewolucji przemysłowej, której jesteśmy świadkami i której doświadczamy (Kwiatkowski 2020, s. 19–26). Znamienne jest wkroczenie w erę gospodarki cyfrowej, kiedy to „informacja cyfrowa stała się strategicznym zasobem, a sieć naczelną zasadą rządzącą gospodarką i społeczeństwem jako całością; nowa generacja technologii cyfrowych wytwarza bezprecedensową ilość danych i daje narzędzia, by opanować te zasoby i wykorzystać ich wartość” (Solarczyk-Ambrozik 2020a, s. 176).

Niewątpliwie ważkim zagadnieniem domagającym się ujmowania „w biegu życia człowieka” jest rozwój kariery zawodowej i proces odnawiania kapitału kariery. Zasadnicze znaczenie w tym kontekście ma status poznawczy teorii, która pozwoliłaby na zrozumienie zjawiska przyspieszenia historycznego i, jak ujmuje to Piotr Sztompka (2002), „triumfującej współczesności”, a w tym kontekście dynamiki zmian w świecie karier.

W obliczu dynamiki rozwoju globalizującego się świata i trudnego do antycypacji kierunku zmiany społecznej, wiele orientacji teoretycznych podlega dewaluacji. Poddane krytycznemu oglądowi orientacje teoretyczne, ukazujące ich ograniczenia, ukierunkowują myślenie na „potrzebę wypracowania nowych instrumentów analitycznych” (Manterys, Mucha 2009, s. VII), odnoszących się do jakości współczesnego społeczeństwa w dynamicznym procesie zmiany. Ponadto unifikacja i dywersyfikacja, które są procesami komplementarnymi, wzajemnie na siebie oddziałującymi i kluczowymi dla współczesnej fazy rozwoju społeczeństw, tworzą dodatkowe tło dla jakości przeobrażeń i różnicowań, gdzie – jak ujmuje to Robert Robertson (1992) – unifikacja partykularyzmów i partykularyzacja uniwersalizmów stały się faktem.

W literaturze przedmiotu można wskazać na różne systematyzacje teorii kariery. W najogólniejszym zakresie uporządkowania można wskazać na dwa kryteria: zawartości teorii (*teorie treści; teorie procesu; teorie treści i procesu*) i czynników konstytutywnych dla kariery (*teorie preskryptywne; teorie cyklu życia*). Przyjmując za kryterium klasyfikacji „byt” inicjujący i kształtujący karierę, można wskazać na grupę teorii: indywidualistycznych (jednostka jako główne medium rozwoju kariery) oraz strukturalnych (rozwój kariery jest atrybutem struktury organizacyjnej i zależy od polityki organizacyjnej i jakości wewnętrznego rynku pracy) (Miś 2006, s. 478–479). Mało „ostre” różnicowanie w dociekaniu związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy różnymi aspektami procesu rozwoju kariery jednostki nie może oznaczać wszakże zastrzeżenia teoriopoznawczego. Co więcej, współczesne próby holistycznego podejścia do

zagadnienia „kariery” ukazują namysł nad krystalizacją nowych paradygmatycznych rozstrzygnięć. Interdyscyplinarny dyskurs na temat kariery, jak ujmują to Ian I. Mitroff i Ralph H. Kilmann, pozwoli „wynieść nas ponad ograniczenia i więzy dyscyplin, tak jak je obecnie postrzegamy” (Arthur, Hall, Lawrence 2004, s. 10). Na użytek tego celu, w dyskursie wskazuje się również na potrzebę wyrazistości teorii kariery, która może przyczynić się do stworzenia wspólnych punktów odniesienia dla środowiska badaczy kariery i praktyki doradztwa karier. W tym kontekście podejmuje się próby teoretyzowania zakorzonego w wybranej perspektywie, uznając przy tym inne perspektywy, czego przykładem jest podejście Rosenbauma „na temat mobilności kariery, która dostarcza alternatywne wyjaśnienie psychologicznie uzasadnionych idei Davida Berlewa i Douglasa T. Halla na temat wczesnych doświadczeń kariery” (Arthur, Hall, Lawrence 2004, s. 13). Ponadto postuluje się interpretowanie odkryć jednej perspektywy na tle innej perspektywy (w tym nurcie dociekań znajdują się próby poczynione przez Petera Herriota, który dokonał ponownej interpretacji prac z obszaru psychologii zawodowej pracy człowieka, z perspektywy psychologii społecznej), a nade wszystko postuluje się rozwój interdyscyplinarnej teorii kariery, która zintegruje wcześniej oddzielone poziomy analizy, jak również przyczyni się do ewolucji nowych perspektyw (Arthur, Hall, Lawrence 2004, s. 13).

Złożoność konceptualna zjawiska kariery, jego: multidymencjonalność (korelat czynników biologicznych, poznawczych, behawioralnych, społecznych), wielokierunkowość (wielokrotny progres i regres kariery w cyklu życia), elastyczność (możliwość rozwoju w różnych trajektoriach), kontekstualizm (historyczne, środowiskowe, geograficzne uwarunkowania rozwoju karier) determinują potrzebę integrowania mikroteorii w metateorię (Bańka 2007, s. 70–71). W imponującym katalogu mikroteorii znajdujących potencjalne i realne zastosowanie w poradnictwie karier Augustyn Bańka (2007, s. 69) wymienia:

teorie zaangażowania (*involvement*), teorie związania (*attachment*), teorie przywiązania (*commitment*), teorie kompetencji społecznych i kulturowych, teorie otwarcia się (*self-disclosure*), teorie autodeterminacji (*autodetermination*), teorie przepływu optymalnego doświadczenia (*flow of optimal experience*), teorie sprężystości osobowości (*resilience*), teorie dojrzałości i funkcjonalnej niedojrzałości (*maturity and functional/dysfunctional immaturity*), teorie niezdecydowania i bezdecyzyjności (*indecisiveness and undecisiveness*), teorie realizmu i dojrzałości do wypełniania wielokrotnych ról (*multiple role realism/maturity*), teorie czynnika ludzkiego (*human agency*), teoria wyuczonej bezradności (*learned helplessness*), teorie dobrostanu (*well-being*), teorie konfliktu roli i rodzaju (*genderrole conflict and work-family conflict*), teorie umiejscowienia przyczyn oraz kontroli (*locus of causality and control*), teoria Wielkiej Piątki (*Big five*), teorie konfliktu kulturowego (*cultural conflict*), teorie tożsamości kulturowej (*cultural self-identity*), teorie separacji (*separation*), teorie akulturacji (*acculturation*), teorie indywidualizmu-kolektywizmu (*individualism-collectivism*).

W kontekście poczynionych rozważań godzi się odnotować zorganizowaną w latach 90. XX wieku na Uniwersytecie w Michigan konferencję zatytułowaną *Convergence in Career Development Theories*, w której uczestniczyli wybitni twórcy teorii kariery:

John L. Holland, Edward S. Bordin, Donald Super, Rene V. Dawis, Robert W.E. Lent, Arnold R. Spokane, David L. Blumstein, Bruce Walsh, Fred W. Vondracek. O kluczowych aspektach teorii rozwoju kariery wypowiedziano się w bardzo osobliwym języku, poszukując możliwości dialogu, tworząc „pomost” pomiędzy teoriami, sytuując teorie rozwoju kariery zawodowej w szerokim kontekście kariery życiowej podmiotu (Paszowska-Rogacz 2009, s. 33). Konferencja ukazała potrzebę konwergencji w ramach teorii rozwoju kariery oraz znaczenie trendu dążącego do pojawienia się zintegrowanej teorii kariery w celu, jak podkreśla Samuel H. Osipow, uzyskania holistycznego obrazu rozwoju kariery czy też, na co wskazują m.in. Gail Hackett, Lent i Jeffrey Greenhaus, rozwoju teorii łączącej różne perspektywy, jak również, co rozwinęły Wendy Patton i Mary McMahon (2006, s. 7), rozwój teorii systemów stanowiącej podstawę łączących ram teorii kariery, w których można zidentyfikować wspólność i relacyjność w ramach teorii rozwoju kariery.

Różne konteksty ujmowania domeny kariery prowadzą do zmian w „teoretyzowaniu” o niej. W tym sensie, jak podkreślają Paul J. Hartung i Phillip S. Jarvis, konstrukt rozwoju kariery przechodzi przez ważną zmianę paradygmatu: od mówienia o rozwoju kariery do ustaleń akcentujących rozwój przez pracę i inne pełnione role życiowe (Patton, McMahon 2006, s. 6). Teoretycy wyraźnie skoncentrowali się na wpływach konstruktywistycznych w teorii kariery. Jean Guichard i Janet Lenz zidentyfikowali trzy główne trendy w międzynarodowej refleksji na temat teorii kariery, a mianowicie: „(a) nacisk na konteksty i różnice kulturowe, (b) samo-konstrukcja lub podkreślenie procesu rozwoju, oraz (c) perspektywa konstruktywistyczna” (Patton, McMahon 2006).

Systematyzacja teorii rozwoju kariery nawiązująca do tradycji i empirycznego zakorzenienia w społeczno-kulturowych i zawodowych kontekstach rzeczywistości Stanów Zjednoczonych, i tym samym uczynienia ich allochtonicznymi, przyczyniła się do uznania, że istotnym elementem korzystania z teoriopoznawczego dziedzictwa opracowań poświęconych domenie kariery byłby namysł nad potrzebą jego kulturowej adaptacji czy modyfikacji. Jak podkreśla Alvin Leung (2008, s. 127), powinno „być więcej «rdzennych» starań, aby rozwinąć teorie i praktykę, która wyszłaby naprzeciw specyficznym potrzebom w różnych regionach geograficznych. [...] Rdzenność teorii i praktyki powinna mieć na celu zidentyfikowanie uniwersaliów, a także unikatowych doświadczeń, konstrukcji i praktyk, które są charakterystyczne dla danych grup kulturowych”. Studia nad autochtonicznością teorii kariery obejmują trzy grupy przewidywań koncepcyjnych. Pierwsze założenie odnosi się do poznania konkretnych zjawisk kulturowych i ich swoistości w celu odpowiedzi na pytanie: „jak kultura może interweniować, łagodzić lub pośredniczyć w hipotetycznym rozwoju kariery oraz procesie dokonywania wyborów” (Leung 2008, s. 128). Zabiegi, które zwiększyłyby wszechstronność i eksplanacyjną wartość teorii, łączą się z ich krytycznym oglądem i oceną sposobu rozumienia i interpretowania wybranych zmiennych (np. przystosowania się do pracy, zainteresowań) w konkretnym kontekście kulturowym, oraz dookreśleniem na tej podstawie uniwersaliów i elementów specyficznych. Nie bez znaczenia jest

zweryfikowanie hipotetycznych założeń, a konkretnie sprawdzenie aktualności relacji pomiędzy hipotetycznymi zmiennymi oraz zbadanie wpływu określonego kontekstu kulturowego w celu uaktualnienia założeń, ustalenia nowej konfiguracji zmiennych, co w swych zamierzeniach ma doprowadzić do zbudowania teorii i do rozwoju rdzennych ram konceptualnych. Krytyczny namysł nad adekwatnością perspektyw teoretycznych wymaga rzetelnych studiów nad instrumentarium metodologicznym przy uwzględnieniu społeczno-kulturowo-zawodowych uwarunkowań dla kulturowo wycieniowanych teorii kariery, a nawet poszukiwania podstaw rozwoju międzykulturowego doradztwa karier. Niewątpliwie rozwój kulturowo wiarygodnych pomiarów jest ważny przy testowaniu teorii rozwoju kariery w międzykulturowym kontekście. Wyróżnić można kilka poziomów modyfikacji (przez interwencje i ewaluację) dla adaptacji teorii kariery do kontekstów konkretnej kultury. Leung wskazuje na trzy propozycje: a) można przyjąć ustanowioną miarę tylko z minimalną modyfikacją, głównie po to, aby ustanowić równowagę językową, aby przetłumaczyć pojęcia na język zrozumiały dla docelowej kultury; b) można przeprowadzić psychometryczną ocenę docelowej miary, aby zdecydować, czy struktura i właściwości instrumentu korespondują z tymi, o których mowa w literaturze, tak aby ustanowić jedną skalę dla różnych kultur i, jeśli to konieczne, zmodyfikować treść i strukturę miary na podstawie empirycznych wyników; c) można zrewidować i przyjąć docelową miarę, włączając główne elementy kulturowe, które znajdują się w samym środku konceptów, które mają zostać zmierzone w kontekście lokalnym oraz przeprowadzić ocenę psychometryczną zmodyfikowanej miary (Leung 2008, s. 128).

Nasuwa się wszakże konstatacja, że chociaż rzeczzone nadzieje są w pełni usprawiedliwione, to jednak nie należy się ludzić, że rodzące się wątpliwości da się całkowicie wyeliminować. To, w jaki sposób doradztwo karier będzie urzeczywistniane, będzie zależeć w niemałym stopniu od kompetencji międzykulturowych doradcy. W tym kontekście niezwykle aktualność zachowuje rozpatrywanie doradztwa jako zorientowania „na zwiększanie zasobu wiedzy klienta w określonej dziedzinie, na powiększanie jego kompetencji, i tym samym głównie mentalne wspomaganie radzącego się zmagającego się z problemami” (Kargulowa 2010, s. 11). W odpowiedzialny namysł nad kompetencjami doradcy zawodowego wpisują się rozważania nad koncepcją *empowermentu*. Nie ulega wątpliwości, że kompetencjom kluczowym, obejmującym wiedzę merytoryczną w obszarze planowania, rozwoju, zarządzania karierą na współczesnym rynku pracy powinny towarzyszyć kompetencje diagnostyczne doradcy. Projektowanie i wdrażanie procedur diagnostycznych obejmuje

nie tylko kompetencje w zakresie doboru metod, technik, i narzędzi diagnostycznych adekwatnych do przedmiotu i celu diagnozy, ale także umiejętność wyjaśniania i interpretowania uzyskanych danych, udzielania informacji zwrotnej. Istotne są także kompetencje projektowania wsparcia doradczego na podstawie uzyskanych danych, facylitowania procesu transferu wniosków do codziennych praktyk i przekonania osoby radzącej się oraz wzmacniania postawy uważności i refleksyjności. [...] Diagnoza ukierunkowana jest na jednoczesne wnikliwe rozpoznawanie problemu i równie wnikliwe poszukiwanie zasobów i możliwości do jego rozwiązania, [...] częste odnoszenie

się do „miękkich”, niekwestionariuszowych technik diagnostycznych (Rosalska 2020a, s. 167–168).

W rezultacie nie o to wszak chodzi, aby posługując się kategoriami wyprowadzonymi z własnej kultury, wypełniać je co najwyżej nową treścią, lecz o to, aby uwzględnić „tubylczy” punkt widzenia. Warto w tym miejscu, w celu dopowiedzenia kontekstu, przywołać wypowiedź Supera. Badacz kariery na pytanie zadane przez Suzanne Freeman: co Pan widzi, kiedy patrzy Pan na przyszłość rozwoju kariery i jaka jest Pana wizja, odpowiedział następująco:

będziemy mieli więcej uzasadnionego teoretyzowania i więcej dostosowanych metod wdrażania teorii. Na przykład, większość prac na temat wielokulturowego doradztwa nie było na temat doradztwa zawodowego. Prace te były na temat tego, jak osoba z jednej kultury rozumie i odnosi się do osoby lub ludzi z innej kultury. Istnieją pytania, na które jeszcze nie odpowiedziano, lub nie odpowiedziano właściwie. Jakie znaczenie ma kariera w umyśle osoby z kultury X, w porównaniu z kulturą Y? Na przykład, rozwój kariery w niektórych afrykańskich i południowo-azjatyckich krajach, które znam, jest naprawdę kwestią dopasowania się do tego, co chce i potrzebuje rodzina. Ale ogólnie nasze pojęcie o rozwoju kariery jest trochę inne. Do tego oczywiście istnieją subkultury tutaj, w Stanach Zjednoczonych, gdzie różnice mogą być realne, a nawet tak uderzające, jak różnice pomiędzy powiedzmy Nigerią lub Kenią z jednej strony, a Stanami Zjednoczonymi z drugiej. Czy różnice subkulturowe, które istnieją w Stanach Zjednoczonych, robią jakąś różnicę w prawomocności ogólnej teorii rozwoju kariery? Teoretycy Nadya Fouab i Robert Carter, jak i wielu innych badaczy, poszukują aktualnie odpowiedzi na pytanie: Jak *teoria* musi być dostosowana oraz jak muszą być dostosowane *metody* do ludzi różnych subkultur? [...] Naprawdę myślę, że przyszłość pomoże nam lepiej zrozumieć nie tylko *ogólną* teorię rozwoju kariery, myślę, że da nam lepsze dane i lepsze zrozumienie, jak teoria odnosi się do mniejszości (Freeman 1993, s. 263).

Warto nadmienić, na co zwracają uwagę Michael B. Arthur, Douglas T. Hall i Barbara S. Lawrence (2004), że sytuacja, w której ustanowiona teoria dowodzi swojej wartości w świetle nowych wyzwań i ma swoje zakotwiczenie w praktyce, świadczy o „rutynizacji”. Według Quinna dla teorii charakterystyczny jest czteroetapowy proces, który obejmuje: inicjację, niepewność, transformację i rutynizację właśnie. Dla przykładu,

duża część współczesnej teorii kariery opartej o psychologię i psychologię społeczną została już poddana znacznym badaniom empirycznym i została przekształcona w praktykę w organizacyjnych programach kariery. Model osobowości i środowiska Johna L. Hollanda dostarcza podstaw dla kwestionariusza zainteresowań Strong-Campbell, który jest powszechnie używany w doradztwie zawodowym. Wyjaśnienia rozwoju dorosłego człowieka odzwierciedlone są w kwestionariuszach Donalda Supera i Edgara Scheina (Arthur, Hall, Lawrence 2004, s. 15).

Teoria kariery, będąc żywotną, będzie zawsze zaangażowana w „walkę o punkty widzenia”, a jedynie „duch rozwoju kariery pozostaje niezmienny” (Arthur, Hall, Lawrence 2004, s. 20). O zasadności zastosowania wybranej klasyfikacji decyduje jej

użyteczność w uporządkowaniu wielości składowych kariery. W efekcie naukowy dyskurs rozwija się w kierunku zaprezentowania elastycznej i adaptacyjnej teorii kariery. Można by sądzić, że przywołane ustalenia teoretyczne nawiązujące do dziedzictwa teorii kariery wskazują na brak ich adekwatności. Przeczy temu postulat rozwoju interdyscyplinarnej teorii kariery, która zintegruje wcześniej oddzielone poziomy analizy, będąc podstawą zmiany stanowiska wyjściowego dla praktyki doradztwa karier. Potrzeba, jak już podkreślono, zintegrowania mikroteorii w metateorię stwarza szansę na większą wszechstronność i eksplanacyjną wartość rozstrzygnięć teoretycznych. Tym samym teoria kariery ciągle ewoluuje, przyjmując za punkt odniesienia podtrzymanie swojej relewancji w zmieniającej się rzeczywistości.

W kontekście podjętych rozważań nad aktywnością „teoretyzowania” poszukuje się odpowiedzi na pytanie o możliwe teoriopoznawcze podejście służące wyjaśnieniu szerokiego spektrum procesów odpowiadających za „organizowanie różnorodności” wzorów karier w obrębie zglobalizowanego społeczeństwa współczesnego. W procesie rozwoju teorii kariery na szczególną uwagę zasługuje teoria konstrukcji kariery Savickasa. Ta w istocie pierwsza teoria rozwoju kariery przedstawiona na początku XXI wieku stanowi uaktualnienie, rozwinięcie i integrację segmentów teorii rozwoju zawodowego Supera. Niepodobna wszakże przecenić wpływu Supera, zarówno na rozwój koncepcji eksploracji kariery, jak i na ukazanie przebytej drogi w konceptualizowaniu kariery – od wdrażania obrazu siebie w świat pracy do integrowania kariery z przebiegiem życia jednostki. Praca Savickasa uaktualnia podejmowane wcześniej w teoriach treści i teoriach procesu wątki z obszaru rozwoju kariery, koncentrując się na zagadnieniach osobowości zawodowej i przystosowalności do kariery. Savickas, odnosząc się do konstrukcjonizmu jako metateorii, nawiązał jednocześnie do schematu Mc Adama i włączył trzy klasyczne segmenty teorii kariery: „(1) indywidualne różnice w cechach, (2) zadania rozwojowe i strategie radzenia sobie, oraz (3) motywację” (Patton, McMahon 2006, s. 162). Co warto zaznaczyć, poglądy Savickasa na temat dopasowania jednostki do zawodu, zbieżne z poglądami Supera, poszerzają i udoskonalają dotychczasowy zakres ujmowania tego zagadnienia. O fakcie tym przesądza nurt rozważań, który ma na uwadze zaakcentowanie, że jednostki różnią się w zakresie swoich zawodowych cech charakteru, zdolności, potrzeb, systemów wartości, cech osobowości i koncepcji siebie. Wzięcie pod uwagę tej charakterystyki, specyficznego zestawu cech osobowości i umiejętności z pewną dozą tolerancji sprawia, że każda jednostka jest predestynowana do wykonywania różnych zawodów, jak również wiele różnych osób może wykonywać ten sam zawód (Patton, McMahon 2006, s. 63). W procesie konstruowania kariery eksponuje się pracę podmiotu nad sobą, jego permanentny udział w życiowych projektach i wielopłaszczyznowych procesach, a także nabywanie doświadczeń i zdolność do samoświadomości (Savickas 2013, s. 148). Savickas podjął próbę połączenia i zintegrowania trzech teoretycznych tradycji: podejścia rozwojowego, podejścia naracyjnego oraz podejścia zróżnicowania, tworząc tym samym perspektywę teoretyczną zwaną teorią zachowań zawodowych. Uwzględnia ona struktury życia oraz „tematy życiowe” jednostki i jej adaptacyjność w kontekście kariery, a także cechy osobowości

(zawodowej) podmiotu (Maree 2010, s. 363–364). Tym samym autor, jako integrator teorii treści i teorii procesu, mając na względzie, że rozwój teorii kariery jest w istocie permanentnym procesem teoretycznej transformacji koncepcji kariery, podkreśla wagę nie tylko nowego spojrzenia na zagadnienie kariery (wspieranie nowych idei), lecz także na umiejscowienie istniejących stanowisk w perspektywie innych i ponowną ich ocenę (patrz: Arthur, Hall, Lawrence 2004, s. 20).

Indywidualny wzór kariery identyfikowany przez badacza z osiągniętym poziomem zawodowym oraz sekwencją, częstotliwością i trwaniem pracy „jest zdeterminowany przez poziom społeczno-ekonomiczny rodziców oraz wykształcenie jednostki, jej zdolności, cechy charakteru, koncepcje samego siebie i przystosowalność do kariery, razem z możliwościami, które daje społeczeństwo” (Patton, McMahon 2006, s. 63). W myśl wyróżnionej teorii odzwierciedlającej konstruktywistyczne spojrzenie na rozwój kariery, domena kariery jest postrzegana jako centralna część życia podmiotu i ważny punkt odniesienia w kształtowaniu jednostkowej tożsamości. Ponadto kariera traktowana jako „własność” podmiotu – jest niejako w niego „inkorporowana” (Savickas 2013, s. 150). To, co stanowi istotę, to traktowanie wyboru kariery, umiejętności przystosowania się i rozwoju jako elementów zintegrowanego procesu. Autor wskazuje na koncept czterech rdzeni: strukturę życia jednostki, jej osobowość zawodową, umiejętność przystosowania kariery zwaną adaptacyjnością oraz temat przewodni życia podmiotu, dla zrozumienia zindywidualizowanych zachowań zawodowych stanowiących oś narracji doradztwa karier. W teorii konstruowania kariery Savickasa zachowania zawodowe i ich rozwój są rozpatrywane procesualnie z uwzględnieniem ich organizowania w sposób holistyczny, permanentny i kontekstualny. Rozwoju kariery jednostki nie rozpatruje się w izolacji od innych wymiarów, części składowych życia podmiotu. Kariera (niebędąca częścią bez-kontekstową) jest postrzegana jako centralny wymiar projektowania życia, toteż powinna zostać zintegrowana ze stylem życia jednostek (Maree 2010, s. 363–364). Można przeto powiedzieć, że osobowość zawodowa może być ujmowana jako „pożądany zespół (syndrom, struktura) cech człowieka, formułowanych w procesie kształcenia zawodowego (dzisiaj należałoby zapewne powiedzieć w procesie rozwoju kariery – dop. A. C.-M.), który zapewnia jemu aktywny kontakt z materialnym i społeczno-kulturowym środowiskiem pracy, przyczyniającym się do jego twórczych poszukiwań” (Czarnecki 1973, s. 13). Co więcej, podmiotowe poczucie odrębności od otoczenia uwzględnia „świadomość kształtowaną przez kulturę, konstytuowaną przez społeczeństwo a lingwistycznie opowiedzianą” (Savickas 2013, s. 148).

Teoria konstrukcji kariery autorstwa Savickasa głosi, że „jednostki konstruują swoje kariery poprzez nadawanie znaczeń swojemu zawodowemu zachowaniu i doświadczeniom” (Patton, McMahon 2006, s. 63). Konstrukcja biegu życia jednostki, która została ukształtowana przez procesy społeczne (społeczeństwo i jego instytucje), składa się z rdzenia i ról drugoplanowych. Istotę stanowi równowaga pomiędzy rolami społecznymi rdzenia. Homeostaza pomiędzy sferą zawodową a rodzinną przyczynia się do stabilności, podczas gdy jej brak wywołuje sytuacje stresujące. Osobiste preferencje co do ról życiowych (praca może uchodzić za rolę rdzenia, ale może też pełnić funkcję

roli drugorzędnej) są głęboko zakorzenione w praktykach społecznych (Patton, McMahon 2006, s. 63).

W procesie konstruowania kariery, jak podkreśla Savickas, istotę stanowi rozwijanie i wdrażanie zawodowych autokonceptów w podejmowane i pełnione role zawodowe. Autokoncepty „rozwijają się poprzez interakcje odziedziczonych zdolności [...] do odegrania różnych ról oraz umiejętności oceniania do jakiego stopnia wyniki odgrywania ról spotykają się z pochwałą rówieśników i osób nas nadzorujących” (Patton, McMahon 2006, s. 63). A zatem realizacja koncepcji samego siebie w środowisku pracy wiąże się z syntezą (rozwijaną na gruncie odgrywania swojej roli i z nauki płynącej z informacji zwrotnej, i co należy zaznaczyć – dla zjawiska syntezy nieważne jest, czy rola jest odgrywana w świecie fantazji, czy w rozmowie z doradcą zawodowym, czy też w czynnościach z życia wziętych, jak hobby, różne zajęcia, kluby, praca na pół etatu, realizacja zadań) oraz kompromisem pomiędzy jednostką a czynnikami społecznymi (Patton, McMahon 2006, s. 63). Traktowanie i rola doradztwa karier, w ujęciu Savickasa, jako *life design* to w istocie przyjęcie założenia o dynamicznym procesie

wielokrotnie w ciągu życia dokonywanych i zmienianych wyborach karierowych, bazujących na pogłębionej autodiagnozie własnych zasobów (indywidualnych i środowiskowych), odkrywanych i definiowanych w toku, zgodnego z duchem konstruktywistycznym, założenia o stawianiu się jednostką o indywidualnym, niepowtarzalnym doświadczeniu biopsychosocjalnych kontekstów wzrastania i rozwoju (Piorunek, Nawój-Połoczańska 2020, s. 331–332).

Autor, dla wyjaśnienia i interpretacji zjawiska rozwoju kariery, uwzględniając zindywidualizowany jego charakter, stara się dotrzeć do możliwie uniwersalnej istoty mechanizmów i założeń, które należy uwzględnić, rozpatrując jakość życia zawodowego ludzi, a mianowicie: możliwości kontekstualne, procesy dynamiczne, nieliniarny charakter rozwoju, różnorodność perspektyw oraz indywidualne wzorce (Maree 2010, s. 363–364). To swoiste odwołanie się do aktywności podmiotowej i konstruktywizmu społecznego dookreślone przez Hartunga, podobnie jak u Savickasa, podkreśla wagę rozwoju czterech wymiarów zachowań zawodowych, wyróżniając:

[a] strukturę życia (zbiór pracy i innych ról człowieka, które konstytuują jego życie), [b] strategię przystosowań kariery (mechanizm kopiowania/naśladowania używany przez jednostki by pokonywać zadania rozwojowe i zmiany środowiskowe, które kumulują się w trakcie przebiegu życia), [c] motywy tematyczne historii życiowych (motywacje i siły napędowe, które kształtują życie), [d] style osobowościowe (cechy osobowości, takie jak umiejętności, potrzeby, wartości, zainteresowania oraz inne właściwości składające się na obraz samego siebie (Maree 2010, s. 363).

W ujęciu wyróżnionych teoretyków teoria kreowania kariery i podejmowana praktyka w jej zakresie odgrywają rolę metateorii, która łączy i integruje trzy podstawowe teoretyczne tradycje: podejście rozwojowe (rozwój indywidualny podmiotu), podejście narracyjne (motywacje psychodynamiczne jednostki oraz tematy przewodnie jej historii życiowych) oraz podejście odmienności/zróżnicowania (różnice jednostkowe,

uchwycenie „różnicy” względem innych), tworząc tym samym perspektywę teoretyczną zwaną teorią zachowań zawodowych. Perspektywy teoretyczne zachowań zawodowych oraz rozwoju kariery rozpatrywane łącznie jako próba wskazania na metateorię akcentują zasadność uwzględnienia struktury życia jednostki i jej adaptacyjność w kontekście kariery (jak organizuje ona swoje role życiowe i jak radzi sobie z zadaniami rozwoju kariery) oraz tematów życiowych (dlaczego podmioty poruszają się w danym kierunku kariery), jak również osobowości zawodowej podmiotu (cech charakteryzujących podmiot) (Maree 2010, s. 363–364). W postmodernistycznym doradztwie zawodowym – co akcentuje Savickas – „w zależności od osobistych potrzeb klienta i kontekstu społecznego doradcy mogą stosować interwencje karierowe z zastosowaniem różnych paradygmatów: dostosowania zawodowego, edukacji karierowej służącej adaptacji zawodowej czy też projektowania życia, czy inaczej ujmując – budowania indywidualnych projektów życia” (Solarczyk-Ambrozik 2020b, s. 264). W centrum uwagi znajduje się również postulat synergii na poziomie makro-, mezo-, mikrodziałań doradczych oferowanych przez różne podmioty statutowo realizujące doradztwo karier (Rosalska 2020b, s. 235–326).

Podsumowanie

Przytoczone rozstrzygnięcia akcentują, że zróżnicowanie podejść teoretycznych do ujmowania zjawiska kariery przyczyniło się do zmian paradygmatycznych. Polegają one na przejściu od tradycyjnego do nowego paradygmatu, co oznacza w istocie przejście od teorii akcentujących i skoncentrowanych na wyborach zawodowych, na diagnostyce (przy wykorzystaniu dorobku psychometrii) potencjału rozwoju zawodowego i osobowości podmiotu, na zdefiniowaniu „kim człowiek jest?”, „kim człowiek już się stał?”, do teorii skoncentrowanych na projektowaniu karier (z powtarzalnością i odwracalnością procesów wyboru), na autodiagnozie możliwości i barier tkwiących w podmiocie (osobowościowych) i zastanych w środowisku, w świecie, na dociekaniu „kim się człowiek staje?”, „jak się człowiek staje?” w zależności od kontekstów, w których jest osadzony (Bańka 2007, s. 48). W tym kontekście na uwagę zasługuje wykładnia modelu doradztwa karier zaproponowana przez *National Career Development Association* wskazująca na potrzebę uwzględnienia czterech obszarów: „rozwoju osobistego i społecznego, [...] osiągnięć edukacyjnych oraz całozyciowego uczenia się, [...] zarządzania karierą, [...] związanego z procesem uczenia się i jego wskaźnikami” (Rosalska 2020b, s. 320). Postulowany model akcentuje „nastawienie moderacyjne, w ramach którego doradca asystuje jednostce w procesie samopoznania i podmiotowym, zindywidualizowanym inwestowaniu w konstruowanie kolejnych scenariuszy życiowych na poszczególnych etapach doświadczania zawodowych realiów” (Piorunek 2020, s. 137). W tym sensie o wyróżnionej teorii konstrukcji kariery wolno powiedzieć, że eksponując nowe spojrzenie na partycypację w rzeczywistości globalnej zmiany, koncentruje uwagę na naturze świata społecznego (ukazując

wzajemną zależność między globalnością a indywidualnymi dyspozycjami jednostek) i odwołuje się do domeny życia, jaką stanowi kariera i jej konstruowanie. Konstruktivistyczna szkoła myślenia, oprócz teorii konstrukcji kariery Savickasa, odnalazła swój paradygmatyczny sens w: kontekstualnym wyjaśnieniu kariery (Young, Valach, Collin), podejściu narracyjnym (Cochran), holistycznym modelu wartości (Brown), modelu samoskuteczności (Betz) czy teorii systemu (Patton, McMahon; patrz: Banai, Harry 2004, s. 97). Nasuwa się wszakże pogląd o braku sprzeczności natury logicznej i pragmatycznej między konstruowaniem teorii karier a doradztwem karier. Co więcej, jak podkreśla Bańka (2007, s. 60), doradztwo karier jest nauką skoncentrowaną na rozwoju mikroteorii i praktyką zakotwiczoną w teorii i operującą specyficzną metateorią.

Bibliografia

- Adekola B. (2011). Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees. *Australian Journal of Business and Management Research*, 2, 100–112.
- Allison Ch.J. (2007). Person-Environment Theory of John L. Holland. W: *Proven Practices for Recruiting Women to STEM Careers in ATE Programs*, Lynnwood, 5/31.
- Arthur M.B., Hall D.T., Lawrence B.S. (2004). Generating New directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach. W: M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, *Handbook of career theory* (s. 7–25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Banai M., Harry W. (2004). Boundaryless Global Careers. The International Itinerant. *International of Studies of Management and Organization*, 3, 96–120.
- Bańka A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Wydawnictwo Print-B.
- Castells M. (2007). *Spoleczeństwo sieci*. Warszawa: WN PWN.
- Cybal-Michalska A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls.
- Czarnecki K.M. (1973). *Problemy osobowości zawodowej człowieka pracy produkcyjnej*. Katowice: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Zakład Kształcenia Zawodowego.
- Freeman S. (1993). Super D., A Perspective on Career Development. *Journal of Career Development*, 19(4), 255–264.
- Kargulowa A. (2010). Studia nad kondycją poradnictwa w Polsce. *Edukacja Dorosłych*, 1, 9–26.
- Kwiatkowski S.M. (2020). Edukacyjny kontekst zmian w zakresie treści i form pracy. W: R. Tomaszewska, *Praca i kariera w warunkach nowego millennium. Implikacje dla edukacji* (s. 19–30). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Leung S.A. (2008). The Big Five Career Theories. W: J.A. Athanassou, R. Van Esbroeck (red.), *International Handbook of Career Guidance* (s. 115–132). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Manterys A., Mucha J. (2009). Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009. W: A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy teorii socjologicznej* (s. VII–XXVII). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Maree J.G. (2010). Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling. *Journal for Psychology in Africa*, 20(3), 361–367.

- Miształ B. (2000). *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Miś A. (2006). Kształtowanie karier w organizacji. W: H. Król, A. Ludwicyński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: WN PWN.
- Paszowska-Rogacz A. (2009). *Doradztwo zawodowe*. Warszawa: Difin.
- Patton W., McMahon M. (2006). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: SensePublishers.
- Piorunek M. (2020). Poradnictwo kariery – wyzwania rynkowe i edukacyjne. W: R. Tomaszewska, *Praca i kariera w warunkach nowego millennium. Implikacje dla edukacji* (s. 129–144). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Piorunek M., Nawój-Połoczańska J. (2000). Poradnictwo zawodowe w systemie edukacji. Między postulatami a realiami. W: M. Christoph, S. Wawrzyniak, *Spoleczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy* (s. 329–345). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Robertson R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Rosalska M. (2020a). Empowerment jako strategia wzmacniania zasobów kariery. W: E. Solarczyk-Ambrozik, M. Christoph, R. Komieczna-Woźniak, *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych* (s. 159–169). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rosalska M. (2020b). Doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkole podstawowej – założone cele i rzeczywiste wyzwania. W: M. Christoph, S. Wawrzyniak, *Spoleczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy* (s. 317–327). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Savickas M.L. (2013). Career Construction Theory and Practice. W: R.W. Lent, S.D. Brown (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 147–183). New Jersey: Hoboken.
- Savickas M.L. (2015). (Meta)analityczna wartość założeń teorii kariery – przyczynek do dyskusji na temat teorii konstrukcji kariery. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 4, 52–63.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., van Esbroeck R., van Vianen A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for Career construction In the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2020a). Rynek pracy w gospodarce cyfrowej – nowe wyzwania edukacyjne. W: S.M. Kwiatkowski, M. Piorunek, *Jednostka – edukacja – organizacja wobec przemian rynku pracy* (s. 174–187). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2020b). Doradztwo zawodowe – poradnictwo karierowe – w obliczu nowych wyzwań. W: M. Christoph, S. Wawrzyniak, *Spoleczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy* (s. 253–265). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia*. Kraków: Znak.

PROF. DR HAB. AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA – pełni funkcję Przewodniczącej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i dziekana na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Kierownika Zakładu Pedagogicznych Problemów Młodzieży. Należy do Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, pełniąc w nim funkcję członka Prezydium Zarządu Głównego. Redaktor naczelna dwóch czasopism naukowych: „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja” oraz „Rocznik Pedagogiczny”. Kierownik dwóch kierunków studiów podyplomowych: *Przygotowanie pedagogiczne* oraz *Aktywizacja*

młodzieży – zarządzanie projektami w obszarze ekonomii społecznej. Absolwentka studiów MBA *Zarządzanie Szkołą Wyższą*.

Jej zainteresowania naukowo-badawcze są skoncentrowane na problematyce globalizacji, kondycji współczesnego człowieka, socjopedagogicznych problemów młodzieży. Autorka licznych artykułów naukowych podejmujących problematykę partycypacji młodzieży w ciągle na nowo konstruowanej rzeczywistości europejskiej i globalnej oraz wyzwań świata pracy „bezgranicznych” karier. Ukoronowaniem jej dotychczasowych studiów teoretycznych i prac empirycznych, ubogaczonych doświadczeniami naukowymi zdobytymi podczas pobytów zagranicznych na University of London, University of Amsterdam, University of Stockholm, University of Edinburgh, Columbia University w Nowym Jorku, są m.in. następujące prace: *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne* (Poznań 2001), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata, Studium socjopedagogiczne* (Poznań 2006), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa* (Kraków 2013), redakcja naukowa książek: *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie* (2006), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem* (Poznań 2011), *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych* (Poznań 2019) oraz współredakcja książek: *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza* (Poznań 2011), *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym* (Poznań 2012), *Młodzież w sferze doświadczeń edukacyjno-zawodowych* (Poznań 2018), *Młodzież we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej* (Poznań 2018), *Tożsamość i edukacja. Społeczne konstrukcje i reprezentacje* (Poznań 2018). Bliskie są jej również zagadnienia skoncentrowane wokół europejskiego wymiaru edukacji oraz ewolucji edukacji w warunkach globalnych.

W 2014 r. została odznaczona przez Prezydenta RP Srebrnym Krzyżem Zasługi za wybitne zasługi w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, za osiągnięcia w działalności na rzecz upowszechniania idei europejskiej, a w 2015 r. – Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Czterokrotnie wyróżniona przez JM Rektora UAM Nagrodą Specjalną I stopnia dla Nauczycieli Akademickich Legitymujących się Najwyższym Wskaźnikiem Efektywności w publikowaniu wysoko punktowanych prac naukowych.

Jerzy Nikitorowicz
ORCID: 0000-0003-4371-8322
Uniwersytet w Białymstoku

Ewa Ogrodzka-Mazur
ORCID: 0000-0001-9990-6176
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Łukasz Kwadrans
ORCID: 0000-0001-6102-2308
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Urszula Namiotko
ORCID: 0000-0001-9015-3091
Uniwersytet w Białymstoku

Pedagogika kultury i edukacja międzykulturowa w pierwszych dekadach XXI wieku. Stan badań i strategie rozwoju

Streszczenie: Opracowanie jest bilansem dokonań i problemów pedagogiki kultury oraz rozwijanej w Polsce – szczególnie intensywnie od lat 90. XX wieku – pedagogiki międzykulturowej jako ważnej (sub)dyscypliny pedagogicznej. Na tle kryzysu modelu edukacji wielokulturowej przedstawiono propozycję przezwycięzenia jej dotychczasowych słabości w postaci założeń teoretycznych i rozwiązań praktycznych edukacji międzykulturowej. Rozumienie i akceptacja edukacji międzykulturowej

zależą jednak od wielu czynników – m.in. od historycznych doświadczeń, poziomu rozwoju społeczeństw i ustroju społeczno-politycznego. Powoduje to potrzebę prezentowania istoty i formułowania przesłań współczesnej edukacji międzykulturowej zarówno w Polsce, jak i na świecie.

Słowa kluczowe: pedagogika kultury, pedagogika, edukacja międzykulturowa, wielokulturowość, tożsamość, naród, obywatelstwo

Cultural pedagogy and education intercultural in the first decades XXI century. State of research and development strategies

Abstract: The study presents an assessment of the achievements and problems of cultural pedagogy and intercultural pedagogy as an important educational (sub)discipline, which has been developing intensively in Poland – particularly since the 1990s. Against the background of a crisis of multicultural education, a new suggestion was presented aimed at overcoming its drawbacks in the form of the theoretical assumptions and practical solutions of intercultural education. However, understanding

and accepting intercultural education depends on many factors – e.g. historical experiences, the developmental level of societies and the socio-political system. This necessitates presenting the essence of intercultural education as well as formulating its message both in Poland and worldwide.

Keywords: cultural pedagogy, pedagogy, intercultural education, multiculturalism, identity, nation, citizenship

Wstęp

Podjmując próbę wpisania się w propozycję przygotowania swego rodzaju antologii dotyczącej instytucjonalizacji subdyscyplin pedagogicznych w ramach Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, dokonaliśmy diagnozy stanu badań, potrzeb rozwoju i wyzwań stojących współcześnie przed pedagogiką kultury i edukacją międzykulturową. Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej powstał w roku 2004, a jego pracom niezmiennie przewodniczy prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz. Należy jednak wspomnieć, że Zespół powołany został z inicjatywy ówczesnego przewodniczącego KNP PAN prof. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego, który od wielu lat wraz ze swoimi współpracownikami w Cieszynie i Warszawie prowadził intensywne studia i badania z zakresu pedagogiki międzykulturowej. Obok starszej subdyscypliny, jaką jest pedagogika kultury, to aktualnie jedna z głównych dziedzin nauk o wychowaniu, obie o bogatych tradycjach ich uprawiania na świecie, w Europie i w Polsce. Pierwsza to subdyscyplina nader współczesna w zakresie dociekań badawczych i odpowiedzi na zmiany rzeczywistości społecznej ostatnich dziesięcioleci. Druga nie pozostała bez znaczenia dla rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej, nawiązuje do jej humanistycznego rodowodu, podejmuje studia w nowych obszarach, atrakcyjne badania i aktywności w sferze praktyki pedagogicznej.

Jako główne płaszczyzny współdziałania Zespołu przyjęto szerokie ujmowanie kultury i jej humanistyczne rozumienie w pedagogice kultury akcentującej wartości uniwersalne, absolutne, ale także (zgodnie ze współczesnym pojmowaniem idei *paidei* i *humanitas*) wartości utylitarne i konsumpcyjne; traktowanie człowieka w kategoriach „być” i „mieć”. Podkreślano, że antropologiczne ujmowanie kultury, szczególnie odpowiadające edukacji międzykulturowej, akcentowanej także w deklaracji meksykańskiej z 1982 r., nie jest obce pedagogice kultury. Nazwa Zespołu, w której na pierwszym miejscu znajduje się pedagogika kultury, nie jest przypadkowa, za znaczące dla edukacji międzykulturowej uznano bowiem kategorie i podstawy teoretyczne pedagogiki kultury. Nikitorowicz przypomniał, że kultura, będąc czynnikiem różnicującym, stanowi jednocześnie podstawę do jednoczącego porozumienia (Gajda 2011, s. 19–27). Problematyka kultury jest tym, co łączy pedagogów skupionych od dawna wokół wspólnych poszukiwań badawczych. Od początku formuła Zespołu była otwarta i umożliwiać miała włączanie naukowców, zespołów, środowisk badaczy, których łączyły zainteresowania wspomnianymi zagadnieniami. Cele i obszary poszukiwań badawczych zasygnalizowane zostały w referatach programowych prezydium Zespołu, wygłoszonych 11 maja 2004 r. na konferencji inauguracyjnej jego pracę. Zarówno Nikitorowicz, jak i Gajda wskazywali na podstawowe założenia, kategorie, dorobek, aktualny stan badań, zadania rozwojowe, wyzwania obu subdyscyplin. W zakresie pedagogiki kultury uwagę zwrócono na szerokie ujmowanie kultury, humanizm jako wspólną podstawę filozoficzną, metodologiczną i prakseologiczną. W obszarze edukacji

międzykulturowej podkreślono właściwe również dla pedagogiki kultury podejście antropologiczno-humanistyczne w studiach teoretycznych i badaniach empirycznych nad kulturą i wychowaniem, a także praktykę bazującą na zasadach etyki uniwersalnej. Profesor Irena Wojnar zwróciła również uwagę na historyczny rozwój pedagogiki kultury, a także silne związki z tradycjami i wartościami kultury europejskiej oraz nowe inspiracje w myśleniu o kulturze wynikające z wielokulturowości współczesnego świata i nowej koncepcji międzykulturowości. Podkreślała zasadność połączenia obu subdyscyplin w ramach jednego zespołu problemowego ze względu na możliwości wzajemnego dopełniania, interpretowania, stymulowania, wzbogacania w kontekście złożoności współczesnej kultury i wychowania (Kubinowski 2005, s. 279–281).

Zdaniem Bogdana Suchodolskiego (1990) pole edukacji kulturalnej ograniczają trzy horyzonty:

[...] horyzont dotyczący kształtowania ludzkiej osobowości, horyzont ukazujący tożsamość narodową, w którym jednostka ludzka znajduje się na rozdrożu i horyzont najtrudniejszy, wielkiej wspólnoty ogólnoludzkiej, będącej naszą nadzieją w okresie, w którym cywilizacja nasza znajduje się na rozdrożu i wymaga sterowania wedle ludzkich wartości wspólnych.

Zakreśla to pomost pomiędzy pedagogiką kultury a wyzwaniem edukacji międzykulturowej w tworzeniu ogólnoludzkiej wspólnoty, która wymaga budowania z mozaiki wielu lokalnych kultur, jest wolna od antagonizmów oraz wszelkich sprzeczności wartości kultury światowej.

Pedagogika międzykulturowa – wzrastanie, koncepcje teoretyczne, obszary badań, praktyka edukacyjna

Polskie badania międzykulturowe – mimo że rozwijają się szczególnie intensywnie dopiero od lat 90. ubiegłego stulecia – odwołują się do bogatej tradycji i uporządkowanej siatki pojęć dotyczących rodzimej pedagogiki, wypracowanych przez wiodące ośrodki naukowe. Ośrodki te, od drugiej połowy XX wieku, zapoczątkowały, ukierunkowały i systematycznie upowszechniają wyniki badań pedagogicznych na skalę ogólnopolską i światową, przyczyniając się zarazem do interdyscyplinarnego oglądu tej dyscypliny naukowej (Ogrodzka-Mazur 2018, s. 65–82). Studia teoretyczne i badania dotyczące środowisk zróżnicowanych kulturowo zainicjowały i kontynuują obecnie trzy wiodące szkoły naukowe prowadzące badania na pograniczu polsko-litewsko-białorusko-ukraińskim (zespół Jerzego Nikitorowicza z Uniwersytetu w Białymstoku), polsko-czeskim pograniczu na Śląsku Cieszyńskim (zespół Tadeusza Lewowickiego z Uniwersytetu Śląskiego) i pograniczu polsko-niemiecko-czesko-słowackim na Śląsku Opolskim (zespół

Zenona Jasińskiego z Uniwersytetu Opolskiego). Badania międzykulturowe są również realizowane przez uniwersyteckie ośrodki (zakłady, katedry, studia) w Bydgoszczy, Gdańsku, Krakowie, Lublinie, Poznaniu, Toruniu, Warszawie, Wrocławiu i Zielonej Górze. W kilku uczelniach prowadzone są zajęcia dydaktyczne z zakresu edukacji międzykulturowej, a także specjalności, w ramach których siatki studiów uzupełniono o przedmioty rozwijające kompetencje międzykulturowe. Odbývają się praktyki studenckie dotyczące tej edukacji, działają studenckie koła naukowe. Zagadnieniom wielokulturowości i edukacji międzykulturowej poświęcone są także liczne prace licencjackie i magisterskie oraz rozprawy doktorskie i habilitacyjne (Ogrodzka-Mazur 2018, s. 65–82).

Studia i badania poświęcone edukacji międzykulturowej od niespełna trzech dekad wpisują się również w polski dyskurs społeczny nad zagadnieniami wielokulturowości, poczucia tożsamości (narodowej, obywatelskiej, etnicznej, wyznaniowej, kulturowej) czy relacji między ludźmi różnych narodowości i kultur. Z jednej strony doświadczenia społeczne i praktyka życia codziennego potwierdzają ciągłą potrzebę otwierania się na inne społeczności i ich kultury, a tym samym potrzebę realizacji rzetelnej edukacji międzykulturowej. Z drugiej strony można zauważyć powrót do edukacji wielokulturowej, w której grupy mniejszościowe znowu koncentrują się na trwaniu własnej kultury, a badacze znowu coraz bardziej skupiają się na wybranej kulturze czy wybranej grupie mniejszościowej. Pole studiów, badań i praktyki oświatowej uległo zatem ograniczeniu i znacznemu zubożeniu (Lewowicki 2006, s. 268).

W odróżnieniu od wcześniejszych przykładów posługiwania się nazwą pedagogiki międzykulturowej (w literaturze niemiecko- i angielskojęzycznej) (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta 2000), kiedy nazwą tą obejmowano niektóre wersje edukacji wielokulturowej i/lub brano pod uwagę tylko niektóre zagadnienia właściwe dyscyplinom naukowym, w ujęciu możliwym do spożytkowania współcześnie jest miejsce na wszystkie podstawowe składniki dyscypliny naukowej i uwarunkowania żywotności tej dyscypliny (Lewowicki 2012, s. 39–40). Składnikami pedagogiki międzykulturowej w przypadku polskich studiów i badań są:

- klarownie zarysowana koncepcja edukacji międzykulturowej i dotyczącego tego obszaru edukacji rozumienia pedagogiki. Na lansowane w pracach z zakresu edukacji międzykulturowej ujęcia zagadnień składa się spójny zespół poglądów i przekonań, które wyznaczają refleksję i działania dotyczące edukacji międzykulturowej;
- w ramach refleksji i praktyki edukacyjnej używany jest stosunkowo precyzyjnie określony język, inaczej mówiąc – sieć pojęć. Konfrontacja różnych podejść – nazywanych przez Lewowickiego socjologizmem i pedagogizmem – pozwala

[...] dostrzec istotne odmienności w myśleniu i działaniu swoistym każdemu z tych podejść. W przypadku edukacji międzykulturowej daje to szansę dostrzeżenia i zrozumienia oryginalności i podstawowego sensu tego obszaru edukacji. W odróżnieniu od typowego dla innych dyscyplin spojrzenia na wielość kultur występujących „obok” siebie,

w edukacji międzykulturowej istotne jest występowanie kultur „razem” z wzajemnym poznawaniem, oddziaływaniem, przyjmowaniem wpływów innych kultur. To także – coraz bliższe socjologii – spojrzenie na wielowymiarową tożsamość współczesnego człowieka (pozostającego w związkach z „małą ojczyzną”, regionem, państwem i społeczeństwem, Europą). To uznanie, że poza tożsamością „nadaną”, może być i jest tożsamość wybierana. Wielostronnemu (w tym socjologicznemu i pedagogicznemu) oglądowi należy poddać te i wiele innych spraw. [...] Socjologia – nawet rezygnując z działań na rzecz zmian społecznych – daje możliwość „monitorowania” poczynań edukacyjnych, kontroli skutków tych poczynań, społecznego spostrzegania. To zwiększa szanse – najprościej mówiąc – rozumnego oddziaływania edukacyjnego. Korzyści związków z socjologią nie są tylko jednostronne. Edukacja międzykulturowa jest polem nowych obserwacji i analiz socjologicznych. To może przynieść pożytek i socjologii i pedagogice, edukacji międzykulturowej (Lewowicki 2012, s. 39–40);

- również dość wyraźnie określony został obszar zainteresowań, pola i przedmioty badań. Znajduje to odzwierciedlenie w licznych pracach naukowych; podkreślić przy tym należy interdyscyplinarność pedagogiki międzykulturowej – rezultaty działalności naukowo-badawczej szkół prezentowane są w publikacjach ukazujących się w punktowanym czasopiśmie naukowym „Edukacja Międzykulturowa” oraz serii wydawniczej „Edukacja Międzykulturowa”, liczącej aktualnie ponad 150 tomów;
- odwołując się do pokrewnych dyscyplin humanistyki, korzysta się z szerokiego zakresu metod, technik i narzędzi badań – badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych; zgromadzony został już duży zasób wyników;
- poczynania badawcze i strukturalne ukierunkowane są licznymi teoriami z zakresu nauk społecznych. Polska pedagogika międzykulturowa dysponuje – co wydaje się zjawiskiem nieczęstym w pedagogice – oryginalnymi własnymi propozycjami teoretycznymi. Przykładem jest teoria zachowań tożsamościowych (TZT) Lewowickiego (1995, s. 13–26) – będąca istotną perspektywą w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się poczucia tożsamości w warunkach wielokulturowości oraz całościowym i zarazem porównawczym ujęciem procesów i zjawisk zachodzących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Ważną i niezmiernie użyteczną w prowadzonych studiach i badaniach międzykulturowych jest także teoria wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości (TWiWT) opracowana przez Nikitorowicza (2008, 2017), zakładająca nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości kulturowej w triadzie: tożsamość dziedziczona (tożsamość naturalna), tożsamość nabywana (tożsamość „roli”), tożsamość „Ja”, „Ego” (subiektywnie odczuwana, prezentowana i realizowana). Przywołane teorie i koncepcje są od wielu lat z powodzeniem wykorzystywane przez badaczy międzykulturowych m.in. do konstruowania metodologii badań oraz interpretacji uzyskanych wyników;
- historyczny i współczesny dorobek edukacji wielokulturowej i edukacji międzykulturowej ma ujęcia porównawcze i ujęcia stanowiące syntezy wcześniejszych dokonań. Pedagogika międzykulturowa ma swoje korzenie, dzieje i całościowe

przedstawienia wcześniejszych etapów. Można powiedzieć, że – zgodnie z dobrą tradycją humanistyki – ma pamięć o dorobku poprzednich pokoleń i poddaje ten dorobek krytycznej analizie;

- godna uwagi jest kondycja kadrowa społeczności zajmujących się edukacją i w istocie pedagogiką międzykulturową. Liczba badaczy, rozwój naukowy, poziom prac uzasadniają przekonanie, że sytuacja kadrowa bardzo dobrze rokuje dyscyplinie naukowej. W mijających dekadach powstało wiele wartościowych publikacji, a ponadto pojawiają się nowe kierunki studiów i badań;
- środowisko uprawiające pedagogikę międzykulturową jest już dość dobrze zorganizowane instytucjonalnie. Wielkim walorem pozostaje integracja i ścisła współpraca badaczy z licznymi ośrodkami akademickimi, coroczne międzynarodowe konferencje naukowe. Wskazać należy na tradycje wspólnych działań w Społecznym Zespole Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, potem w ramach Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN, a aktualnie Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej;
- wyraźne i wielostronne są powiązania teorii (teoretyków i badaczy) z praktyką oświatową. Pedagogika międzykulturowa spełnia funkcje właściwe naukom, które generują różne zastosowania praktyczne. Potrzeby społeczne wydają się mocno oddziaływać na żywotność – zakres, kierunki i metody badań – pedagogiki międzykulturowej (Lewowicki 2011, s. 479–503).

Problemy i aktualne wyzwania

Współczesne społeczeństwa poszukują rozwiązań wielu problemów, które pojawiają się m.in. w związku z gwałtownym rozwojem cywilizacji industrialno-informacyjnej, migracjami ludności, odradzającymi się tendencjami totalitarnymi czy nacjonalistycznymi, stanami wyjątkowymi, pandemią. Charakter i rozmiary tego zjawiska ukazują wielu badaczy, którzy zwracają uwagę na tzw. paradoksalne uspołecznienie (Sztompka 2012) – ludzie są zmuszeni do kształtowania własnego życia, nie kontrolując jego uwarunkowań. Wiąże się to z rozpadem społeczeństwa na wiele obszarów działania, które nie wykazują żadnej jedności. Brak poruszania się w jakimś jednolitym obszarze życia zmusza nas z kolei do tego, co określane jest jako biograficzna koordynacja zróżnicowanych logik zachowania (Sztompka 2012). Co więcej, tradycja i wychowanie rodzinne są zastępowane przez instytucje, media oraz indywidualne wybory (Giddens 2001, s. 46–49). Prowadzenie odpowiedzialnej edukacji międzykulturowej stwarza natomiast możliwość odkrywania i zrozumienia siebie z perspektywy zauważania i oceniania Innych. Jej podstawowym zadaniem jest kształtowanie poczucia tożsamości, rozumianej jako:

[...] twórczy wysiłek podmiotu niezbędny i konieczny w wielokulturowym świecie, łączący napięcia i sprzeczności między elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji

z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi, a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych. Takie rozumienie tożsamości otwiera na dialog kultur, w którym wzajemne uczestnictwo w procesie otwierania się na siebie i innych jest źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy (Nikitorowicz 2009, s. 73; zob. też Lewowicki 2011, s. 479–503; 2013, s. 19–37).

Wskazanie najważniejszych aktualnie problemów i kierunków badań w zakresie pedagogiki międzykulturowej jest zarazem próbą uchwycenia obszarów stałości i zmienności w zachowaniach typowych w społecznościach wielokulturowych. Zagadnienia te są godne uwagi ze względów zarówno poznawczych, jak i praktycznych – m.in. przydatności w kształtowaniu współczesnej edukacji międzykulturowej. Warto w tym kontekście przeprowadzić krytyczną analizę formułowanych w Polsce i innych krajach koncepcji polityki społecznej, kulturalnej i edukacyjnej, sprawiających, że w praktyce społecznej przyjmowane są bardzo różne rozwiązania dotyczące edukacji w społeczeństwach wielokulturowych (Ogrodzka-Mazur 2018, s. 65–82). Już stosunkowo długie tradycje różnych odmian edukacji wielokulturowej, ale i doświadczenia współczesne wskazują na to, iż edukacja ta – chroniąc wybraną kulturę – rodzi wiele problemów. O niepowodzeniach różnych odmian edukacji wielokulturowej dobitnie świadczą konflikty w państwach stanowiących wzorce demokracji – w USA, we Francji, a także w innych państwach demokratycznych. Izolacja dużych grup społecznych, przejawy wykluczenia, stygmatyzacja, złe warunki życia, niezadowolenie społeczne, poczucie dyskryminacji – w części są utrwalane przez edukację wielokulturową funkcjonującą obok głównego nurtu życia (Lewowicki 2013, s. 19–37). Nie bez znaczenia pozostają populizm czy dostrzegana ostatnio kategoria uznania, której próby wykorzystania poprzez różnego rodzaju socjotechniki mogą być również niebezpieczne i doprowadzać do podziałów wewnątrz współczesnych społeczeństw.

Analiza licznych studiów i badań społecznych podejmujących wskazywaną problematykę (Biernacka, Krzysztofek, Sadowski 2012; Korporowicz 2011; Syrek 2010) przynosi dowody na występowanie dwóch odmiennych podejść do ocen i konsekwencji zachodzących zmian, a mianowicie:

- perspektywy pesymistycznej, zakładającej kryzys w wyniku zachodzących zmian;
- perspektywy optymistycznej (refleksyjnej), zgodnie z którą zmiany świadczą o nowym wizerunku, adekwatnym do zmian społecznych i cech społeczeństwa (po)nowoczesnego (Konopczyński, Theiss, Winiarski 2010; Sztompka 2016).

Przyjęcie perspektywy refleksyjnej – w odróżnieniu od radykalnego podejścia pesymistycznego – wydaje się właściwym kierunkiem studiów i badań pedagogicznych nad współczesną edukacją międzykulturową. Wielostronne podejście teoretyków i badaczy do tego zagadnienia, jak i zachodzące modyfikacje w zakresie jej celów, zadań i funkcji pozwalają dostrzec i zrozumieć problemy i niedostatki edukacji

wielokulturowej oraz znaleźć drogi prowadzące do pozytywnych rozwiązań i podjęcia adekwatnych działań.

Nadal zatem konieczna wydaje się potrzeba podejmowania diagnoz oraz analiz związanych z wyrażaniem patriotyzmu i nacjonalizmu, obywatelskości i narodowości (etniczności). W III Rzeczypospolitej wciąż zauważalne jest bowiem udawanie, że w instytucjach edukacyjnych w owym zakresie nie dzieje się nic złego. Jednak w polskiej szkole nacjonalistycznie odczytywana bywa historia, kształtowane są postawy autorytarne, a lekcje religii umacniają koncepcję „prawdziwego Polaka – katolika”, zaniedbując myślenie krytyczne i uwrażliwiające na inność, odmienność, traktowaną niekiedy jako „niepolskość”. Niezbędne zatem pozostaje uczenie empatii i zaufania, budowanie postaw otwartości wobec innych, odejście od hierarchicznych struktur i życia w nich. Niewłaściwe natomiast wydaje się korzystanie z autorytarnych tradycji „importowanych” z II Rzeczypospolitej, bazujących na mitach edukacyjnych.

Konieczne dla przedstawienia koncepcji zmian jest zatem w pierwszej kolejności sformułowanie i postawienie wielu pytań. Czy powrót do tradycyjnego nacjonalizmu może rozwiązać nasze – polskie, europejskie i globalne kryzysy – problemy? Jak, mając jedną ziemską cywilizację, uczyć myślenia globalnego i działania lokalnego, rozwijać kulturę i chronić naturę, zatrzymać globalne ocieplenie, zadbać o czyste powietrze, wodę do picia, ukształtować umiejętności radzenia sobie z zanieczyszczeniami, odpadami? Jakie kompetencje człowieka są najistotniejsze (może transgresyjność), przyjmując, że naszą tożsamość grupową (społeczno-kulturową) i jednocześnie indywidualną bardziej określają (definiują) konflikty i dylematy, które przeżywamy aktualnie, niż to, z czym się zgadzamy i aprobujemy? Czy i jak współczesny człowiek postrzega problemy wielokulturowego świata (stan zróżnicowania, ideologię, problemy tożsamościowe, wielokulturowość jako wartość edukacyjną)? Jak te zjawiska interpretuje, jak siebie sytuuje? Czy zauważa, postrzega siebie i zadania, które stoją przed nim i w jakich kontekstach? Czy potrafi, chce, jest do tego motywowany? Czy raczej jednak poddaje się administracji, jej aksjologii? Czy rozumie swoje powołanie, czy raczej udaje, gra pewną rolę w zależności od sytuacji, możliwości, potrzeby i pracuje, funkcjonuje w zakłamaniu? Czy i jaką postawę obywatelską przyjmuje? Czy rozumie, że po zmianie ustrojowej powstają, rozwijają się nowe kategorie obywatelstwa, podobnie jak tożsamości (np. obywatelstwo europejskie, globalne)?

Należy podejmować próby analiz systemów normatywnych wykraczających poza państwo i naród, standardów w zakresie demokracji i praw człowieka. Dostarczalne staje się bowiem problem świadomego nadawania innego charakteru rolom obywatelskim, kształtowania się nowej struktury tożsamościowej, odrzucającej przypisywane, podsuwane role obywatelskie, świadome wchodzenie w konflikt z narzucanymi regułami prawnymi w kontekście indywidualnej, grupowej, społecznej niechęci do samoograniczania się, wyzbywania się lęku przed definiowaniem potrzeb. Wobec tego pozostaje niepewność, kto ma poddawać krytyce polityków podejmujących decyzje lub brak jakichkolwiek decyzji sprzyjających rozwojowi jednostki, rodziny, społeczności lokalnej.

W planach, strategiach, koncepcjach, kierunkach zmian należałoby wskazać na problemy, zjawiska, procesy, które będą przedmiotem zainteresowania w najbliższych latach. Należałoby zwrócić uwagę na ochronę tożsamości indywidualnej jako następstwo przyjęcia subiektywnych kryteriów przynależności do grupy narodowej czy etnicznej; na identyfikację z grupą postrzeganą jako stan świadomości, bez udowadniania, wyliczania wskaźników (tożsamość wielo-, między-, transkulturowa). Źródłem, z którego należałoby czerpać, winny być polskie tradycje związane z tolerancją sięgające XV wieku (wskazać można choćby na Pawła Włodkowica, Rzeczypospolitą Obojga Narodów). Ważne pozostają zjawiska będące w opozycji do siebie, jak monopol władzy a obywatelskość, Europa regionów, ojczyzna a Europa separatyzmów. Tematyką często podejmowaną w badaniach międzykulturowych jest sytuacja dzieci i młodzieży z grup mniejszościowych w szkołach polskich, tożsamość młodzieży i jej system wartości. Wciąż aktualne pozostają poszukiwania w obszarze konsekwencji przemian w systemie edukacji w krajach Europy Środkowo-Wschodniej po wstąpieniu do Unii Europejskiej. Katalog problemów, wyzwań, obszarów zainteresowania pedagogiki międzykulturowej pozostaje otwarty – w tej części jedynie zasygnalizowano czy zarysowano niektóre z tematów najważniejszych i współcześnie podejmowanych czy koniecznych do prowadzenia badań, analiz, poszukiwań.

Perspektywy – próba podsumowania

Nakreślone rozważania są mocnym argumentem za umiejętnym wykorzystaniem w edukacji osiągnięć obu subdyscyplin wpisanych w nazwę Zespołu, a w tym przypadku – eksponowaniem wspólnotowych wartości różnych grup narodowościowych, humanistycznym i antropologicznym traktowaniem ich kultur w dążeniu do budowania wzajemnego zaufania, porozumienia i współdziałania. Stanowi to szansę na przezwycięzenie stygmatyzacji, poczucia obcości, lęku przed Innymi. Jest to zarazem szansa na kształtowanie tożsamości wielowymiarowej (wzbogaconej), w której tożsamość narodowa czy wyznaniowa stanowi istotny składnik, ale nie wypiera innych obszarów tożsamości, nie wymaga odrzucenia ludzi i wartości niepasujących do ortodoksyjnych, dalekich od warunków życia w wielokulturowym świecie wyobrażeń o grupowej i indywidualnej tożsamości jednostki. Wartością niezbędną we współczesnym świecie jest zatem otwartość kultur, która nie oznacza jednocześnie braku selekcji przyswajanych wpływów. Tylko życzliwe zwrócenie się w stronę innych kultur, prawdziwie personalistyczne spojrzenie na inne społeczeństwa, a tym samym na poszczególne jednostki tworzące to społeczeństwo, może dać podstawę do budowania nowej przestrzeni międzykulturowej (Kłoskowska 2002, s. 159). Nie może to jednak oznaczać bezkrytycznej akceptacji wszelkich wpływów kulturowych. Pryswajanie wartości innych kultur powinno odbywać się na zasadzie otwartości popartej życzliwym krytycyzmem, z jednoczesnym zaakceptowaniem i zaakcentowaniem niezbywalnego prawa każdego człowieka do wolności.

W związku z niemożnością zahamowania współczesnych procesów globalizacyjnych zagadnienie to jest i nadal będzie aktualne. Aby jednak konsekwencje tych

procesów nie prowadziły do wielu konfliktogennych napięć, potrzebna jest idea wyznaczająca zasady postępowania. Taką ideą może stać się uniwersalizm, otwarty na wszelkie tematy, pytania i zarzuty. Powinien on kierować się raczej ku podejściu całościowemu, a nie fragmentarycznemu. Nie znaczy to bynajmniej, że uniwersalizm jest wrogo nastawiony do różnorodności. Rodzaj całości, który jest odpowiedni dla otwartego procesu myślenia, toleruje i sławi indywidualność, różnice, a nawet odmienne zapatrywania. Ale ponad tym musi istnieć całkowita jedność i harmonia, fundamentalny zbiór zasad akceptowany przez wszystkich myślicieli (Ogrodzka-Mazur 2018, s. 65–82, Kłoskowska 2002, s. 159; Andersen 1997, s. 96; Śliwerski 2008, s. 55–74).

Dążenie do uniwersalizmu w nowej rzeczywistości nie jest fanaberią, lecz koniecznością. Daje szansę na bezkonfliktowe i owocne spotkanie z Innym. Istotne jest, aby dążąc do niego, nie rezygnować z własnych tradycji. Zakorzenie w lokalnej, etnicznej kulturze daje możliwość przyjmowania wartości uniwersalnych i jednocześnie chroni jednostkę przed rozmyciem tożsamości. Zrozumienie szans, jakie stwarza edukacja międzykulturowa, oraz akceptacja stosowanych praktyk edukacyjnych wymagają czasu. Wymagają też autentycznego zaangażowania wielu grup społecznych mających duży wpływ na kształtowanie postaw ludzi. Warto – pomimo różnych trudności – czynić wysiłki, aby wspomniane szanse zostały wykorzystane (Lewowicki 2015, s. 24–33).

Bibliografia

- Andersen A. (1997). Istota uniwersalizmu. W: J.M. Dołęga, J. Kuczyński, A. Woźnicki (red.), *Szkola przeżycia cywilizacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Biernacka M., Krzysztofek K., Sadowski A. (red.). (2012). *Spoleczeństwo wielokulturowe – nowe wyzwania i zagrożenia*. Białystok: Wydawnictwo Uwb.
- Gajda J. (2011). Sześćciolecie Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej i jakie perspektywy?. *Pogranicze. Studia społeczne*, 17, 19–27.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN.
- Kłoskowska A. (2002). Kultury narodowe wobec globalizacji a tożsamość jednostki. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 155–173.
- Konopczyński M., Theiss W., Winiarski M. (red.). (2010). *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Pilchowi*. Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej.
- Korporowicz L. (2011). *Socjologia kulturowa: kontynuacje i poszukiwania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kubinowski D. (2005). Inauguracyjna Konferencja Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa, 11 maja 2004 roku. *Pedagogika Kultury*, 1, 279–281.
- Kyuchukov H., Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.). (2015). *Intercultural education – concepts, practice, problems*. Munich: Lincom Academic Publishers.
- Lewowicki T. (1995). Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. W: J. Nikitorowicz (red.),

- Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Lewowicki T. (2006). Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenia społeczne i praktyka edukacyjna (zderzenia deklaracji i działań – czas próby?). W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn–Warszawa: Wydawnictwo UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Lewowicki T. (2010). Socjologizm vs. pedagogizm – czy synteza w edukacji międzykulturowej?. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T. (2011). O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T. (2012). Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia. *Edukacja Międzykulturowa*, 1, 15–46.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. (red.). (2002). *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lewowicki T. (2013). Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, 19–37.
- Lewowicki T. (2015). Intercultural education – from assimilation to integration and multidimensional identity. W: H. Kyuchukov, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Intercultural education – concepts, practice, problems*. Munich: Lincom Academic Publishers.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.). (2000). *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Nikitorowicz J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAIp.
- Nikitorowicz J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Impuls.
- Ogrodzka-Mazur E., Grabowska B., Szafrńska-Gajdzica A., Kwadrans Ł. (2016). *Education of children and youth in culturally diverse environments: Experiences – problems – prospects*. Munich: Lincom Academic Publishers.
- Ogrodzka-Mazur E. (2018). Intercultural education in Poland: Current problems and research orientations. *Culture and Education*, 2(120), 65–82.
- Pilch T. (red.). (2000). *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sobecki M. (2019). Edukacja międzykulturowa na Uniwersytecie w Białymstoku. 25 lat ucieleśniania się idei. W: J. Nikitorowicz, A. Młynarczyk-Sokołowska, U. Namiotko (red.), *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej* (s. 33–46). Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Suchodolski B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Syrek E. (red.). (2010). *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Sztompka P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Sztompka P. (2016). *Kapitał społeczny: teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Znak.

Śliwerski B. (2008). Uniwersalizm jako metanarracja alternatywnego myślenia w/o edukacji (na przykładzie wybranych współczesnych koncepcji pedagogicznych). W: E. Dubas, H.M. Griese, M. Dziegielewska (red.), *Uniwersalia w międzykulturowym porównaniu. Studium polsko-niemieckie*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

PROF. DR HAB. JERZY NIKITOROWICZ – kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, wieloletni dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii, rektor Uniwersytetu w Białymstoku w latach 2005–2012, członek Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor książek i artykułów z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej, inicjator i organizator cyklicznych konferencji z edukacji międzykulturowej.

Zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna, socjologia rodziny, edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa, kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Od 2003 r. pełni funkcję przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN. Najnowsze prace: *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości* (Kraków 2018); *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współlistnienia kultur* (Białystok 2020).

PROF. DR HAB. EWA OGRODZKA-MAZUR – pracownik badawczo-dydaktyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, profesor nauk społecznych w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych. Autorka, współautorka i redaktor naukowy monografii i artykułów z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej. Uczestniczka zagranicznych staży naukowych odbytych m.in. w Australii, Holandii, Portugalii, Republice Czeskiej, Rosji, Słowacji, Ukrainie i USA. Członkini specjalistka Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, zagraniczna członkini Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukrainian Academy of Acmeology oraz m.in. Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Redaktor naczelna czasopisma „Edukacja Międzykulturowa”.

Zainteresowania naukowe: pedagogika międzykulturowa, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika społeczna, funkcjonowanie szkół z polskim językiem nauczania w Europie i na świecie. Najnowsze prace: Identity behaviours of Australian and European communities of schools with Polish as the teaching language – a comparative study. *The New Educational Review*, 2018, 54(4), 29–40; E. Ogrodzka-Mazur, A. Szafrąńska, J. Malach, M. Chmura, *The cultural identity and education of university students in selected East-Central countries: A Polish-Czech comparative study* (Göttingen 2021).

DR ŁUKASZ KWADRANS – pracownik badawczo-dydaktyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, profesor uczelni w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych. Autor, współautor i redaktor naukowy monografii i artykułów z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej. Uczestnik zagranicznych staży naukowych w ramach stypendiów International Visegrad Fund, Erasmus, BUWiM, NAWA oraz programów Komisji Europejskiej i umów

bilateralnych (Australia, Bułgaria, Czechy, Francja, Litwa, Portugalia, Słowacja, Słowenia, Ukraina). Uczestnik, wykonawca i koordynator projektów (NCN, MNiSW, MSWiA, Komisji Europejskiej w ramach 7 Programu Ramowego, International Visegrad Fund, Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, VEGA, APVV). Sekretarz Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Członek Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, The Comparative Education Society in Europe, International Association for Intercultural Education, Ukrainian Academy of Acmeology. Ekspert zewnętrzny NAWA (od 2018 r.). Członek rady redakcyjnej „Romani Series”, Lincom Academic Publisher. Współorganizator Centrum Badań Romskich UŚ.

Zainteresowania naukowe: pedagogika międzykulturowa, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika społeczna, zachowania tożsamościowe, sytuacja edukacyjna oraz integracja społeczna Romów w Europie i na świecie. Najnowsze prace: E. Ogrodzka-Mazur, B. Grabowska, A. Szafrąńska-Gajdzica, Ł. Kwadrans, *Education of children and youth in culturally diverse environments: Experience – problems – prospects* (Munich 2016); H. Kyuchukov, J. Balvin, Ł. Kwadrans (red.), *Life with music and pictures: Eva Davidová's contribution to Roma musicology and ethnography* (Munich 2019).

MGR URSZULA NAMIOTKO – asystentka w Zakładzie Studiów Międzykulturowych i Regionalnych na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, sekretarz Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autorka artykułów z zakresu edukacji regionalnej i międzykulturowej, realizatorka licznych warsztatów z zakresu rozwijania kreatywności, kształtowania kompetencji międzykulturowych, wzmacniania kompetencji miękkich.

Zainteresowania naukowe: edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa, pedagogika teatru, metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej. Wybrane prace: Teatr jako metoda kształcenia kompetencji międzykulturowych. *Edukacja Międzykulturowa*, 2017; Teatr niezawodowy na pograniczu. Egzemplifikacje teoretyczne i praktyczne. W: J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko (red.), *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej* (Białystok 2019).

Uniwersytet i szkolnictwo wyższe jako zadanie i wyzwanie dla pedagogiki. Konteksty – koncepcje – praktyki

Streszczenie: Uniwersytet jako instytucja i organizacja znana i uznana jako środek i ośrodek nowożytnej cywilizacji jest przedmiotem zainteresowania wielu osób i grup. Jest elementem systemu edukacji oraz środowiskiem rozwoju nauki. Jego funkcje są analizowane i projektowane z wielu perspektyw. W tekście podjęta została problematyka realizacji misji uniwersytetu i szkolnictwa wyższego w perspektywie pedagogiki jako dyscypliny naukowej i kierunku kształcenia akademickiego oraz emancypacyjnego interesu konstytuującego poznanie. Uniwersytety i szkolnictwo wyższe cechuje duża różnorodność, jednakże w każdej uczelni odbywa się edukacja, organizowane są procesy kształcenia, uczenia się i wychowania. To oznacza, że poza studiami na kierunku pedagogika akademicka

zainteresowania pedagogów skupione są także na edukacji na innych kierunkach studiów. Problematyka ta jest także przedmiotem badań oraz wiąże się z oddziaływaniem na środowisko społeczne. Pedagogika jest zatem aktorem w wypełnianiu wszystkich trzech misji uczelni. Wobec dynamiki zmiany w niemal wszystkich sferach jednostkowego i zbiorowego życia przed akademicką pedagogiką jako dyscypliną naukową i jako kierunkiem kształcenia stoją wielowymiarowe i wielokontekstowe wyzwania. W tekście są one przedstawione wraz z propozycją reagowania na nie z wykorzystaniem potencjału pedagogiki akademickiej.

Słowa kluczowe: uniwersytet, misja uniwersytetu, pedagogika akademicka

University and higher education as a task and challenge for education sciences. Contexts – concepts – practices

Abstract: The University as an institution and organization known and recognized as a medium and center of modern civilization is of interest to many people and groups. It is part of the education system and a space for the development of science. Its functions are analyzed and designed from multiple perspectives. The aim of this text to present the implementation of the university's mission and higher education from a point of view of pedagogy as a scientific discipline and direction of academic education and an emancipatory interest of cognition. Universities and higher education are very diverse, but each university provides education, teaching, learning, as well as others processes of development, both individual and social. This means that, in addition to studying for pedagogy, the academic

interests of educators are also focused on such processes in other fields of academic education. Pedagogical issues are also the subject of research and have an impact on the social milieu. Pedagogy at the university is therefore an actor in fulfilling all three missions of higher education. In view of the dynamics of change in almost all spheres of individual and collective life, academic pedagogy as a scientific discipline and as a course of education faces multidimensional and multi-continual challenges. In the text, they are presented together with a proposal to respond to them using the potential of academic pedagogy.

Keywords: university, university mission, academic pedagogy

Wprowadzenie

Problematykę szkolnictwa wyższego można podejmować z wielu różnych perspektyw i różnych interesów poznawczych. Można również uwzględnić optykę różnych dziedzin i dyscyplin nauki. Na potrzeby analiz prowadzonych w tym tekście przyjmuję dziedzinową perspektywę nauk społecznych i humanistycznych ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki jako dyscypliny naukowej wymienionej w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz.U. 2018, poz. 1818) pod numerem 5.9 oraz emancypacyjnego interesu konstytuującego poznanie, który nastawiony jest na przewyżczanie dogmatyzmu, kompulsji i dominacji, na demaskowanie obowiązujących dogmatów ograniczających wolność społeczną i intelektualną oraz umożliwia dostrzeganie i rozumienie tego, jak idee kreowane przez ten interes dostarczają ludzkim działaniom uzasadniających motywów. Przyjęcie tej perspektywy umożliwia uświadomienie sobie tego, co zwykle robimy automatycznie, doświadczanych ograniczeń i opresji oraz możliwości zmiany, wyjścia poza zwyczajowe schematy ze szczególnym uwzględnieniem potencjału podmiotu jako istoty społecznej zorientowanej na realizację zadań społecznych, a także tych, które wykraczają poza horyzont antropocentryzmu. Tę perspektywę przyjmuję w obydwu kontekstach temporalnych, tzn. współczesnym i przyszłościowym.

W pierwszej części tekstu zamieszczam analizy współczesnej sytuacji szkolnictwa wyższego i na tym tle omawiam zadania i zobowiązania pedagogiki akademickiej. W drugiej części skupiam się na przedstawieniu wyzwań, wobec których stoi/stanie pedagogika i edukacja akademicka w bliższym (2030) i dalszym (2050) horyzoncie czasowym. Istnieje potrzeba jasnej wizji tego, w jakim kierunku i w jaki sposób pedagogika może rozwijać się i reagować na wyłaniające się wyzwania. W kontekście trwającego kryzysu klimatycznego, postępów technologicznych, zmian na rynku pracy, przemian systemów politycznych oraz nieuniknionej konsekwencji pandemii COVID-19 potrzebny jest namysł nad nowymi koncepcjami szkolnictwa wyższego i edukacji akademickiej. W końcowej części zamieszczam kilka uwag odnośnie do edukacji akademickiej zorientowanej na realizację koncepcji planetarnego obywatelstwa cyfrowego oraz szkolnictwa wyższego w wikiświecie.

Uniwersytet i pedagogika w procesie wdrażania¹ Ustawy 2.0

Reformowanie szkolnictwa wyższego i wdrażanie zmian w uniwersytecie generuje pytanie: *cui bono?* W wyniku analizy treści i zakresu zmian nasuwa się odpowiedź, że zarówno uniwersytet, jak i edukacja akademicka są używane jako narzędzie polityczne

¹ Wdrażanie ustawy trwa przez kolejnych kilka lat, np. procedury awansów naukowych rozpoczęte przed wejściem Ustawy 2.0 w życie trwają do 31.12.2022 r. (procedury habilitacyjne) i 31.12.2023 r. (przewody doktorskie).

zorientowane na instrumentalizację kształcenia na poziomie wyższym, co uwidoczni się w permanentnych zmianach, w kolejnych inicjatywach reformatorskich. Dotyczy to zarówno nauki (parametryzacja i jej kryteria), dydaktyki („dynamika” Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz tzw. minimum kadrowego i liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego), jak i struktury społecznej studentów regulowanej m.in. wsparciem ekonomicznym (stypendia, pożyczki).

W neoliberalnym porządku społeczno-ekonomicznym uniwersytet jest uczestnikiem gry rynkowej, rywalizacji i konkurencyjności, a „Edukacja wyższa jest dziś w ogromnej mierze określana przez korporacyjne żądania produkcji umiejętności technicznych, wiedzy i kredencjałów, zapewniających siłę roboczą niezbędną do utrzymania [...] potęgi ekonomicznej” (Giroux 2010, s. 291).

W efekcie uniwersytet upodabnia się coraz bardziej do szkoły średniej, wraz ze wzrostem obowiązków dydaktycznych (zwłaszcza tworzenia większych grup) postępuje długotrwały spadek znaczenia badań. Na dodatek, w wyniku presji finansowej, uniwersytety w coraz większym stopniu stają się aktorami rynkowymi, sprzedają swoje usługi przedsiębiorstwom i rządowi oraz patentują odkrycia swoich pracowników i wykorzystują te patenty (jeśli nie wprost, to w drodze licencjonowania) (Wallerstein 2020, s. 81–82).

W środowisku akademickim można zaobserwować co najmniej trzy grupy postaw wobec tego, co dzieje się w uczelni, państwie i w świecie: a) obojętne/pasywne, b) jawnie opozycyjne oraz c) aktywnie wspierające politykę rządu, publicznie argumentujące słuszność decyzji władz politycznych, nawet tych, które trudno uzasadnić. Ta postawa zmniejsza zaufanie do autorytetu profesorów. Zwłaszcza wtedy, gdy formułowane są opinie podważające autorytet uniwersytetu i dezawuuujące wartość wyższego wykształcenia².

Obok ograniczonego zaufania do uniwersytetów i profesury w społeczeństwie występuje spadek zaufania wewnątrz środowiska akademickiego. Jest to widoczne zarówno na poziomie instytucji w relacjach jej podmiotów (studentów, nauczycieli, administracji i władz uczelni), jak i w relacjach środowiska akademickiego z władzami politycznymi.

Polskie uczelnie wyższe i uniwersytety cechuje duża różnorodność. Nie zamierzam przedstawiać tej różnorodności, a jedynie skupić się na tym, że w każdej uczelni odbywa się edukacja, a więc organizowane są procesy pedagogiczne kształcenia,

² Przykładem takiej opinii jest następująca wypowiedź: „Polacy o wykształceniu podstawowym i zawodowym okazali się silniejszym elementem społecznym niż cała wielka rzesza magistrów. Ci, którzy nie studiowali, nie mieli bowiem okazji zarazić się tak głęboko post-marxistowskim wartościowaniem i modnymi sloganami nowej lewicy. Ponieważ ostoją tego typu myślenia po latach PRL-u pozostały uniwersytety i środowiska opiniotwórcze, wychowankowie tych środowisk i ich satelici przesiąkli fałszywą ideologią w znacznie większym stopniu niż tak zwani ludzie prości. Zaś życie i działanie według fałszywych idei, nawet jeśli początkowo przynosi profity, na dłuższą metę jest życiem w poznawczym i moralnym zagubieniu, co w sposób naturalny prowadzi do porażki” (Waśko 2016).

uczenia się i wychowania³. To oznacza, że poza studiami na kierunku pedagogika akademickie zainteresowania pedagogów skupione są także na edukacji na innych kierunkach studiów. Problematyka edukacji akademickiej jest m.in. obecna w programach szkół doktorskich, w których młodzi badacze przygotowują się do pracy akademickiej, ale także do pracy poza uczelnią, w której będą realizować postulat edukacji całościowej (np. jako wykładowcy w pozaformalnych formach kształcenia). Metaforycznie można powiedzieć, że pedagogika jako nauka i jako praktyka rozciąga swój parasol nad całością systemu szkolnictwa wyższego. I nie jest to wyraz chęci, ale realna sytuacja. Dlatego ważne jest spojrzenie na ten system w kontekście wyzwań, jakie przed nim stoją i będą stawać, i na możliwości radzenia sobie z nimi z udziałem akademickiej pedagogiki.

Szkoły wyższe w systemie oświatowym są miejscem realizacji idei edukacji całościowej. To nie tylko instytucje zapewniające osiągnięcie efektów uczenia się na poziomie 6–8 Europejskich Ram Kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji i uzyskiwanie formalnych kredencjałów. Przy uczelniach wyższych funkcjonują również instytucje edukacji pozaformalnej, w tym uniwersytety seniora i uniwersytety dziecięce. Szkolnictwo wyższe jest więc realnym środowiskiem realizacji idei edukacji całościowej. Jest to jeden z powodów szczególnego zainteresowania pedagogiki i pedagogów szkolnictwem wyższym jako całością oraz uniwersytetem jako szczególnym elementem tego poziomu kształcenia i uczenia się oraz środowiska badawczego i społecznego.

Współcześnie w Polsce problematyka szkolnictwa wyższego jest podejmowana w dużym rozproszeniu, wyspowo, głównie jako efekt indywidualnych zainteresowań⁴. Tej oceny nie zmienia fakt istnienia ośrodków podejmujących inter- i transdyscyplinarne zespołowe badania nad szkolnictwem wyższym. Do takich ośrodków należy Centrum Studiów nad Polityką Publiczną (*Center for Public Policy Studies*) w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, którego celem jest prowadzenie zaawansowanych badań nad szkolnictwem wyższym i polityką szkolnictwa wyższego we współpracy z międzynarodowymi partnerami oraz poprzez międzynarodowe projekty badawcze (Center for Public Policy Studies 2020). Drugim interdyscyplinarnym ośrodkiem badawczym jest Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wśród celów działalności tego ośrodka wymieniane jest:

- prezentowanie **zainteresowanym** (podkr. M. C.-W.): uczelniom, instytucjom, środowiskom i opinii społecznej efektów prowadzonych badań w postaci

³ Ustawa dnia z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, art. 11 ust. 1: „Podstawowymi zadaniami uczelni są: 1) prowadzenie kształcenia na studiach; 2) prowadzenie kształcenia na studiach podyplomowych lub innych form kształcenia; [...] 7) wychowywanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, tradycję narodową, umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka”.

⁴ W ostatniej dekadzie problematyka ta była podejmowana przez pedagogów m.in. w pracach Marii Czerepaniak-Walczak (red., 2013), Oskara Szwabowskiego (2019) oraz Jarosława Jendzy (2020).

koncepcji, projektów rozwiązań i modeli dotyczących zagadnień z obszaru szkolnictwa wyższego i nauki, które mają znaczenie instytucjonalne oraz systemowe w życiu publicznym [...].

- tworzenie warunków do wymiany informacji między wszystkimi podmiotami zainteresowanymi problemami szkolnictwa wyższego i badań naukowych, wspomaganie merytoryczne procesu rozwoju oraz doskonalenia systemów szkolnictwa wyższego i badań naukowych w Polsce z uwzględnieniem kwestii integracji europejskiej (CBSW UJ 2020).

Problematyka szkolnictwa wyższego jest także przedmiotem działania Instytutu Społeczeństwa Wiedzy (b.d.), który w swojej misji wymienia „[...] prowadzeni[e] studiów i badań nad szkolnictwem wyższym i systemem badań naukowych oraz polityką edukacyjną, naukową i proinnowacyjną państwa, a także wspomaganie procesu kształtowania się i rozwoju społeczeństwa informacyjnego”. Od lutego 2021 na platformie OEEES EduLab prowadzone jest interdyscyplinarne seminarium „Co się dzieje z uniwersytetem?”. Jego koordynatorami są profesorowie: Andrzej Blikle, Anna Giza, Jerzy Hausner oraz pedagog dr Łukasz Stankiewicz. Na tej mapie na podkreślenie zasługują badania prowadzone w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego przez zespół kierowany przez Helenę Ostrowicką realizujący projekt badawczy „Urządzenie uniwersytetu – dyskursywny obraz współczesnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce”, w efekcie którego powstały raporty z badań, w tym *Pedagogizacja dyskursu publicznego* (Ostrowicka, Rzyńska 2019).

Ważnym przejawem obecności prac pedagogicznych w środowisku szkolnictwa wyższego są studia i rozprawy z zakresu dydaktyki akademickiej (Sajdak 2013; Sajdak 2014), procesów społecznych (Melosik 2009) i wychowawczych w szkole wyższej (Pauluk 2016) oraz kultury uniwersytetu (Jendza 2020). Są to jednak pojedyncze, by nie rzec: incydentalne publikacje. Upowszechniania problematyki szkolnictwa wyższego oraz dydaktyki akademickiej nie ułatwia brak profilowanych czasopism. Mimo licznej grupy czasopism, zwłaszcza anglojęzycznych, będących platformami publikacji o tematyce szkolnictwa wyższego w Polsce problematyce tej poświęcone są łamy periodyku „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, które wydawane jest od 1993 r. (nie jest umieszczone na liście czasopism punktowanych Ministerstwa Edukacji i Nauki), kwartalnika „Nauka” (wydawanego od 1953 r. przez Polską Akademię Nauk) oraz wydawanego od 1991 r. ogólnopolskiego miesięcznika informacyjno-publicystycznego – „Forum Akademickie”. Ponadto w latach 2011–2018 problematyka szkolnictwa wyższego była przedmiotem publikacji na łamach półrocznika „Pedagogika Szkoły Wyższej”. Tej sytuacji nie zmieniają konferencje naukowe i publikacje pokonferencyjne. Niedogodność ta jest częściowo łagodzona współcześnie, paradoksalnie dzięki pandemii, która wyzwoliła inicjatywy m.in. dyskusji na temat szkolnictwa wyższego i edukacji akademickiej. Wśród takich inicjatyw można wymienić – poza wskazanym wyżej cyklem seminariów (luty–maj 2021) pod tytułem „Co się dzieje z uniwersytetem?” – webinaria organizowane wiosną 2021 r. przez European University

Association zatytułowane „European Universities 2030: Vision and Values” oraz „Learning & Teaching in European Higher Education”, podczas których podejmowana była problematyka promowania równości i integracji w kształceniu akademickim, upowszechniania działań uczelni w celu osiągnięcia wielostronnego i trwałego zaangażowania we wdrażanie edukacji dla zrównoważonego rozwoju oraz edukacja online. Uwagę zwraca fakt podejmowania debaty nad problemami w bliskim horyzoncie czasowym. Wskazuje to, jak pilne jest podjęcie tych spraw. Edukacja akademicka nie jest bowiem celem autotelicznym. Jest środkiem do... I tu zaczynają się debaty, dyskusje, spory, w których wykorzystywane jest szerokie spektrum argumentów wywodzonych z różnych źródeł. W jednym z ujęć szkoła wyższa jest instytucją kształcąca liderów, szczególnie w międzynarodowym kontekście i w świecie wielowymiarowych powiązań (Teekens 2016).

Na obecność pedagogiki w akademickim krajobrazie można spojrzeć także, uwzględniając liczebność grupy studentów tego kierunku w ogólnej liczbie osób studiujących. Według danych GUS w roku akademickim 2019/2020 w polskich uczelniach studiowało 1 204 000 osób. W tej grupie studenci pedagogiki i kierunków nauczycielskich⁵ stanowią 6,4% (N = 76 780 osób). Jest to wprawdzie znacząco mniejsza grupa (w liczbach zarówno bezwzględnych, jak i względnych) w stosunku do jej wielkości w okresie boomu edukacyjnego w połowie pierwszej dekady XXI wieku, gdy w grupie niemal dwóch milionów (N = 1 941 445) studentów osoby studiujące pedagogikę stanowiły 12,2% (N = 236 888). Analiza danych z ostatniej dekady wskazuje na zmniejszanie się współczynnika skolaryzacji na poziomie akademickim. Współczynnik ten systematycznie zmniejsza się od szczytowego w tym zakresie roku akademickiego 2010/2011, gdy wynosił netto 40,8 i brutto 53,8 do odpowiednio: 35,6 i 46,2 w roku akademickim 2018/2019 (GUS 2019b, s. 16). Świadczy to o zahamowaniu tendencji powszechnego zdobywania wykształcenia akademickiego (GUS 2019a, s. 14). Nie bez znaczenia w zmniejszaniu liczebności osób studiujących w szkole wyższej jest również sytuacja demograficzna⁶, ale też „spadek autorytetu nauki w społeczeństwie, skutkujący dokonywaniem wyborów w oparciu o nieracjonalne przesłanki” (MNiSW 2020, s. 14). Można dostrzec też pozytywne skutki tego procesu: zmniejszanie się grup studenckich może okazać się istotnym czynnikiem zmian w formach edukacji akademickiej.

⁵ W statystykach GUS stosowana jest Międzynarodowa Klasyfikacja Kierunków Kształcenia (ISCED-F 2013). Zgodnie z tą klasyfikacją wyodrębnione są dwie podgrupy: podgrupa pedagogiczna oraz podgrupa interdyscyplinarnych programów i kwalifikacji związanych z edukacją. Przywoływane przeze mnie dane dotyczą pierwszej z nich.

⁶ „Analizując liczbę ludności według edukacyjnych grup wieku, można zauważyć, że w latach 2014–2018 zmniejszyła się liczba osób w wieku 19–24 lata o 465,3 tys.” (GUS 2019a, s. 19).

Pedagogika jako aktor w wypełnianiu trzech misji uczelni

Uniwersytet jest silny synergią realizacji trzech misji: badań, kształcenia i oddziaływania na otoczenie⁷. Każda z tych misji może być realizowana oddzielnie, ale to osłabia uniwersytet sam w sobie oraz jego obecność w świecie. Dlatego ich synergia ważna jest zarówno w bieżącym funkcjonowaniu uczelni jak i w projektowaniu przyszłości.

Jako pierwszą misję uczelni wyższej, zwłaszcza uniwersytetu, zwykle wskazuje się badania. To ośrodki akademickie są miejscem tworzenia nowych idei i odkryć nauki. W polskim porządku prawnym w odniesieniu do szkolnictwa wyższego to właśnie na uczelniach spoczywa obowiązek rozwoju nauki i odpowiedzialność za nią. Świadczą o tym kryteria oceniania⁸ i stratyfikacji uczelni w systemie szkolnictwa wyższego⁹ oraz współczesne praktyki, a raczej plagi nękające środowisko naukowe takie, jak: punktoza, grantozą, slotoza. W realizacji tej misji pedagogika uczestniczy głównie poprzez badania w dyscyplinie oznaczonej w rozporządzeniu ministra numerem 5.9 (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, Dz.U. 2018, poz. 1818). Wyniki tych badań zamieszczane są w czasopismach krajowych, rzadziej zagranicznych. Wiele wyników badań prowadzonych przez pedagogów akademickich znajduje zastosowanie w praktyce edukacyjnej oraz w treściach i formach kształcenia w szkole wyższej. Poszerzenie uczestnictwa pedagogów akademickich w wypełnianiu tej misji wymaga wyjścia poza pole własnej dyscypliny i prowadzenie badań w zespołach interdyscyplinarnych i międzynarodowych oraz upowszechniania doktoratów wdrożeniowych w naukach społecznych.

Druga misja uniwersytetu – kształcenie – jest ogólnie postrzegana jako jego główne zadanie. Istnienie nowoczesnej uczelni jest obecnie w dużej mierze uzasadnione jej zdolnością do kształcenia studentów do pracy w nowoczesnej gospodarce. Jednakże równie ważne, a może ważniejsze, jest kształcenie i uczenie się do życia w zmieniających się warunkach naturalnych, materialnych i społecznych. Realizacja tej misji stawia przed szkołą wyższą nowe wyzwania nie tylko w odniesieniu do treści edukacji, lecz także do jej form i metod. Edukacja w „erze Google” zdecydowanie różni się od tej z okresu BG (*Before Google*, zob. Washburn 2009). Przede wszystkim wobec

⁷ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668, art. 2: „Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach”.

⁸ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668, art. 267 ust. 1: „Podstawowymi kryteriami ewaluacji są: 1) poziom naukowy lub artystyczny prowadzonej działalności; 2) efekty finansowe badań naukowych i prac rozwojowych; 3) wpływ działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki”.

⁹ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668, art. 269 ust. 1: „Minister, biorąc pod uwagę uchwałę, o której mowa w art. 268, ust. 1, w drodze decyzji administracyjnej, przyznaje kategorię naukową A+, A, B+, B albo C, przy czym kategoria A+ jest kategorią najwyższą, a kategoria C – najniższą”.

dostępności informacji i źródeł wiedzy za sprawą sieci www nauczyciele mają znacznie mniejszą kontrolę nad tym, czego i z czego uczą się studenci. Trudno więc oceniać, co jest efektem kursowych zajęć w szkole wyższej, a co wynikiem „pozadydaktycznej” aktywności samych studentów. Zjawisko to jest spotęgowane w warunkach studiowania w czasie pandemii, co niewątpliwie odcisnie swój ślad na edukacji po jej ustaniu. Kształcenie na poziomie wyższym, dobrowolna (nieobowiązkowa) edukacja dorosłych zanurzonych w dynamicznie zmieniającej się codzienności wymaga takiej organizacji edukacji, by była ona zorientowana na racjonalność emancypacyjną.

Kształcenie i wychowanie studentów to pierwsze zadanie uczelni. Odpowiedzialność za osiągnięte efekty w realizacji tego zadania spoczywa na barkach nauczycieli akademickich. O ile kształcenie jest zrozumiałe, o tyle wychowywanie osób w okresie późnej adolescencji, młodych dorosłych i dorosłych budzi wątpliwości wielu nauczycieli akademickich, a nawet pedagogów. Oznacza to, że wychowanie wciąż jest utożsamiane z formowaniem, a nie ze wspieraniem człowieka w procesie rozwoju, w odkrywaniu nowych pól wolności i odpowiedzialności oraz korzystaniu z podmiotowości. Z tym wiąże się respektowanie praw człowieka, poszanowanie inności i różnicy w sprawiedliwym dostępie do dobra, jakim jest edukacja akademicka i uczestniczenie w badaniach. Ważnym polem oddziaływania wychowawczego uczelni są procesy integracji i inkluzji społecznej i kulturowej oraz troska o teraźniejszość i przyszłość środowiska życia. Wychowanie jako nieodłączny element misji kształcenia ma kluczowe znaczenie ze względu na doświadczanie obywatelstwa na poszczególnych poziomach funkcjonowania osoby: od lokalnego po globalne.

Trzecią misją uczelni jest uczestnictwo w rozwoju środowiska. Na uczelniach spoczywa obowiązek i odpowiedzialność za szeroko pojmowany zrównoważony rozwój. Istotną rolę w tym procesie odgrywają elity zdolne do tworzenia warunków wzbogacania kapitału społecznego i kulturowego.

W misji oddziaływania na środowisko szczególnego znaczenia nabiera wyjście poza jego tradycyjne pojmowanie. Konieczne jest podejście polegające na trosce o planetę oraz cały wszechświat. Troska ta stanowi centralny wyznacznik problematyki badań i kształcenia, które wymagają radykalnej zmiany, w tym przede wszystkim odejścia od orientacji na racjonalność instrumentalną, skupienia na wąsko specjalistycznej edukacji, której efektem jest podtrzymywanie obecnego ładu kulturowego, utrwalanie cywilizacji zagrażającej teraźniejszości i przyszłości planety. Wiaże się to z koniecznością wyjścia poza antropocentryczne postrzeganie uniwersytetu, odejścia od segmentyzacji wiedzy, specjalizacji w ramach dyscyplin naukowych. Szczególna rola przypada **wszystkim** nauczycielom akademickim. Zdaniem Henry’ego A. Giroux (2015):

Nauczyciele akademicy muszą przyjąć na siebie role intelektualistów i aktywistów społecznych. Pora, by się obudzili i podejmowali oraz wprowadzali do prac w uniwersytecie istotne problemy społeczne, walczyli zaciekle o przywrócenie wydziałom ich autonomicznej mocy decydowania sprawach kluczowych dla wykładowców i studentów. Nie są to postulaty. Działania te są koniecznością.

Czynnikiem spajającym wszystkie trzy misje uczelni jest wolność akademicka, która jest czymś znacznie więcej niż swobodą wypowiedzi. Jest swobodą w podejmowaniu i prowadzeniu badań, oczywiście z poszanowaniem zasad etyki naukowej. Jest też swobodą w upowszechnianiu wyników odkryć, nawet takich, które mogą burzyć dobre samopoczucie osób i grup sprawujących władzę. Szkoły wyższe są miejscem, w którym o poglądach debatuje się bez jakichkolwiek tabu, środowiskiem, „[...] w którym wszystkie konkurujące ze sobą twierdzenia i kontrowersyjne opinie mogą być wysłuchane i nikt nie czuje się zagrożony ani zastraszone” (Garton Ash 2018, s. 249).

Niepokojące są prognozy efektów ewaluacji osiągnięć uczelni, według których niemała liczba uczelni „na rubieżach” kraju może stracić status uczelni akademickiej. W efekcie możliwe jest zmniejszenie kapitału kulturowego na obszarach, w których już teraz jest najmniejszy udział osób z wyższym wykształceniem w ogólnej liczbie ludności (GUS 2019a, s. 32).

Pedagogika w kształceniu uniwersyteckim

Mimo „urynkowienia” kształcenia, tzn. orientacji na dostosowywanie efektów uczenia się do potrzeb potencjalnych pracodawców, problematyka dydaktyki akademickiej, w tym doskonalenia metodycznego nauczycieli, jest wciąż wyzwaniem, przed którym stoją uczelnie wyższe. Podejmowane inicjatywy mają zwykle charakter lokalny. Wśród pozytywnych przykładów podejścia do tego wyzwania w szerszej skali można wskazać doświadczenia biura Ars Docendi (2021) w strukturze Uniwersytetu Jagiellońskiego, w tym Centrum Wsparcia Dydaktyki oraz cykliczne konferencje poświęcone problematyce kształcenia.

Wobec wyzwań współczesności i projektowanej, ale także nieznannej a wręcz nieprzewidywalnej przyszłości szczególne zadania stoją przed pedagogiką akademicką. Jedno jest pewne: ludzie muszą nauczyć się uczyć się. Uczyć się radzenia sobie w nowych sytuacjach, relacji z nowo poznawanymi zjawiskami, procesami i urządzeniami. Pedagodzy akademicy stają wobec nowej roli: służy liminalnego, który

[...] wykracza poza fałszywą harmonię istniejącą między uczącym się a porządkiem społecznym [a także przyrodniczym i technicznym – dop. M.C.-W.] oraz tworzy warunki do zrozumienia, że wiedza jest zawsze konstruowana w kontekście społecznym i historycznym, w którym zawsze toczy się walka o wytwarzanie znaczenia, walka, która odzwierciedla konflikt dotyczący stosunków władzy (Fassbinder 2006, s. 10).

Zgodnie z tą rolą pedagogicy akademicy są strażnikami pamięci, podtrzymują tradycje i troszczą się o zachowanie dostojeństwa uniwersytetu, a jednocześnie podejmują nowe inicjatywy, działania burzące stereotypy, osłabiające zasady „gramatyki edukacji” (Tyack, Tobin 1994). Podejmują zadania związane z wieloznacznością i nieprzejrzystością teraźniejszości i przyszłości. W swoich działaniach wychodzą poza nastawienie na osiąganie efektów uczenia się wyłącznie w kategoriach przygotowania do zawodu.

Dotyczy to wszystkich nauczycieli akademickich, niezależnie od tego, na jakim kierunku i w jakiej dziedzinie prowadzą zajęcia ze studentami.

Istotne jest przy tym zdawanie sobie sprawy z tego, że studenci są osobami dorosłymi, a ich życie codzienne uwikłane jest w wiele różnych kontekstów społecznych i materialnych, które też są źródłem uczenia się, w tym weryfikowania wiedzy naukowej. Niezależnie od traktowania właściwości osób w wieku „studenckim” (19.–24. r.ż.) jako specyficznych dla późnej adolescencji i wczesnej dorosłości na uwagę zasługuje fakt, że wśród ponad 1,2 mln studiujących w roku akademickim 2019/2020 niemal 20% (N = 240 698) stanowią osoby powyżej 30. r.ż. (GUS 2020, s. 49–54). To sprawia, że w kształceniu akademickim liczą się zasady uczenia się dorosłych, które są inne aniżeli na niższych szczeblach kształcenia. Szczególnej wagi nabiera korzystanie przez osoby studiujące z własnego głosu nie tylko w sprawach kształcenia, odstąpienie od edukacji bankowej (w znaczeniu przyjętym przez Paula Freire’ego) i od kultuwowania kultury ciszy. Dlatego do rangi zadań pierwszych urasta przygotowanie nauczycieli akademickich do bycia nauczycielami dorosłych oraz – jeśli nie jest możliwy klasyczny tutoring – zwiększenie studentom możliwości bezpośrednich kontaktów z nauczycielami akademickimi.

W polu zainteresowania pedagogiki akademickiej, oprócz formalnej edukacji na studiach I i II stopnia oraz w szkołach doktorskich, znajdują się zagadnienia związane z edukacją pozaformalną, tzn. studiami podyplomowymi i uniwersytetami trzeciego wieku. Ponadto formuła kształcenia w szkołach doktorskich otwiera nowe pole aktualizacji umiejętności pedagogicznych nauczycieli akademickich, a mianowicie bycia promotorem/promotorką rozprawy doktorskiej – bycia nauczycielem młodych badaczy/badaczek. W dotychczasowych praktykach akademickich ta funkcja pełniona była bądź to jako efekt osobistych doświadczeń z okresu pracy nad własnym doktoratem, bądź intuicyjnie. Jednakże warunki realizacji projektów badawczych, typy doktoratów (naukowy, wdrożeniowy), drogi do uzyskania pierwszego stopnia naukowego, praca promotora/promotorki rozprawy doktorskiej, wprowadzanie młodych badaczy w świat akademicki są istotnymi przejawami pracy pedagogicznej.

Konkluzje końcowe

Zmiany w szkolnictwie wyższym generowane są przez wiele czynników, niekiedy wykluczających się wzajemnie. Z jednej strony uczelnia jako środowisko kształcenia elit jest traktowana jako instrument realizacji aktualnej polityki państwa, z drugiej zaś jest miejscem budzenia podmiotowej wrażliwości i reagowania na wielowymiarowe zagrożenia jednostkowe i zbiorowe, lokalne i planetarne. Rozpamiętywanie przeszłości, a nawet terażniejszości (tylko) po to, by sycić się tęsknotą, doświadczać swoistej solastalii¹⁰,

¹⁰ Solastalgia – termin sformułowany przez australijskiego filozofa Glenna Albrechta w 2003 r. Oznacza „rodzaj tęsknoty za domem, gdy wciąż jest się w domu” (Albrecht 2005, s. 44).

utrudnia wyobrażenie i projektowanie przyszłości z uwzględnieniem innych warunków życia i pracy. Codziennosc uczelni jest nieustannie wypełniana nowymi elementami materialnymi i symbolicznymi. Przyszłość szkolnictwa wyższego i przyszłość pedagogiki wyznaczają wyzwania, które są doświadczane współcześnie, ale też takie, których nie jesteśmy w stanie przewidzieć ze względu na tempo wielowymiarowych zmian następujących wykładniczo. Jak pisała Allyson M. Washburn (2009, s. 3):

10 spośród najbardziej poszukiwanych zawodów w 2010 roku nie istniało w roku 2004. [...] Obecnie przygotowujemy studentów do pracy w zawodach, które jeszcze nie istnieją, do używania technologii, które nie zostały opracowane, do rozwiązywania problemów o istnieniu których jeszcze nie wiemy. Ministerstwo Pracy USA przewiduje, że dzisiejsi uczniowie do osiągnięcia 38. r.ż. będą 10 do 14 razy zmieniać pracę.

Te słowa nabrały szczególnej aktualności obecnie, gdy cały świat zmagają się z pandemią COVID-19. Odcisnęła ona piętno na funkcjonowaniu uczelni, w tym na edukacji akademickiej. Wprawdzie mamy już doświadczenia w uczeniu się online, w korzystaniu z oferty masowych otwartych kursów online (*Massive Open Online Courses* – MOOCs), w prowadzeniu badań z użyciem urządzeń cyfrowych, jednakże poważnym wyzwaniem jest tworzenie nowej kultury akademickiej w warunkach dynamicznie zmieniającego się środowiska uczenia się.

Analiza zawartości treściowej Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce zwanej Ustawą 2.0 czy też Konstytucją dla nauki oraz aktów wykonawczych do niej, a także aktualnych dokumentów wydawanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki i pod jego auspicjami prowadzi do uogólnionego spostrzeżenia, że w szkolnictwie wyższym jako całości oraz w pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku kształcenia przeważa orientacja na rywalizację i konkurencyjność a nie, mimo ustawowych uprawnień, na kooperację, czyli współpracę, dzięki której lepiej są wykorzystywane zasoby i minimalizowane koszty badań i kształcenia. Nieodłącznym i nieodzownym czynnikiem wzmocnienia kooperacji jest wzajemne zaufanie i ograniczanie rywalizacji. Przed szkolnictwem wyższym, a przede wszystkim przed akademicką pedagogiką stoi kluczowe zadanie, jakim jest podjęcie wysiłku tworzenia warunków kształtowania „nowej wrażliwości”, zdolności oddziaływania na wyobraźnię szerokich kręgów społecznych. Zdaniem Giroux (2021) realizacja tego zadania wymaga odrzucenia trzech współczesnych fundamentalizmów: rynkowego, religijnego i afirmowanej ignorancji,

[...] ignorancji i zmilitaryzowanego analfabetyzmu, które działają poprzez liczne rejestry, aby wyrzucić język ze znaczenia i wyeliminować standardy odróżniania dobra od zła, pamięć historyczną od amnezji historycznej oraz społeczną odpowiedzialność za etyczną i nieodpowiedzialność polityczną [...]. Jeśli obywatelska tkanka i demokratyczna kultura polityczna, która podtrzymuje demokrację, mają przetrwać, edukacja musi być ponownie powiązana z kwestiami sprawiedliwości społecznej, równości, praw człowieka, historii i dobra publicznego. W tym sensie edukacja uwalnia się od technokratycznych obsesji na punkcie przytłaczającej racjonalności instrumentalnej, regresywnego nacisku na standaryzację, szkolenie w miejscu pracy i zapamiętywanie faktów. Wręcz przeciwnie,

aby uczynić politykę bardziej pedagogiczną, edukacja musi w swojej wizji i praktyce potwierdzać współzależność ludzkości i objąć nadzieję przeciw obojętności. W tym sensie edukacja to nie tylko walka o wiedzę, lecz także walka o to, jak edukacja wiąże się z siłą samookreślenia i nabywaniem indywidualnych i społecznych form sprawczości. Mówiąc dokładniej, edukacja jest praktyką moralną i polityczną, a nie tylko zinstrumentalizowaną praktyką służącą do wytwarzania z góry określonych umiejętności.

Wyobrażenia nowej edukacji akademickiej wiążą się z poradzeniem sobie z napięciami między zachowaniem ciągłości dostojności uniwersytetu (Twardowski 1933) a spodziewanymi, ale też nieprzewidywalnymi warunkami funkcjonowania uczelni oraz radzenia sobie z nasuwającymi się podobieństwami i różnicami między teraźniejszością i przyszłością.

Scenariusze na przyszłość wymagają zmiany czasu przyszłego (będzie) na teraźniejszy (jest) oraz zmiany dyskursu/wypowiedzi z postulatycznego/postulatywnych (należy, powinien) na naukowy/naukowe (jest). Ważne jest przy tym, by ta zmiana nie nosiła znamion „powidoków”, tzn. fizjologicznego zjawiska zachowania pod powiekami widoków, które były widziane tuż przed zamknięciem oczu, widzenia tego, co minęło, ale niewidzenia tego, co i jak może być ze względu na wykładnicze tempo zmiany. Na podkreślenie zasługuje fakt, że zmiany, w tym zmiany społeczne, następują szybciej niż refleksja nad nimi. Ich atrybutem jest bowiem dromokracja – tyrania szybkości. W efekcie wyłaniają się dwie grupy obrazów, a mianowicie:

- optymistyczne, w tym optymistyczny rozwój potencjału szkolnictwa wyższego i jego wielowymiarowego udziału w zmianie społecznej, optymistyczny dla akademickiej pedagogiki i jej aktywnego uczestniczenia w zmianie, pedagogiki nie tylko skupionej na oświacie i kształceniu nauczycieli, lecz także zajmującej się szerokim spektrum problemów lokalnych i globalnych;
- pesymistyczne, wypełnione takimi elementami jak: opresja kultury algorytmów oraz stepowanie i pustynnienie terytoriów i środowisk społecznych, tworzenie peryferiów intelektualnych, trwonienie kapitałów kulturowego i intelektualnego, powstawanie miejsc „daleko od szansy”. Wśród przyczyn takich perspektyw można wskazać bierne postawy nauczycieli akademickich i kierownictwa uczelni, poddawanie się presji korporacyjnych żądań „[...] produkcji umiejętności technicznych, wiedzy i kredencjałów, zapewniających siłę roboczą niezbędną do utrzymania [...] potęgi ekonomicznej” (Giroux 2010, s. 291) oraz poddawanie się władzy algorytmów. Jak pisze Yuval Noah Harari (2018, s. 342):

Oczywiście, możesz nie mieć nic przeciwko temu, by scedować całą władzę na algorytmy i powierzyć im podejmowanie decyzji w twoim imieniu oraz w imieniu reszty świata. Jeśli tak, to możesz się rozluźnić, bo nie musisz nic robić: przyjemnej podróży – wszystkim zajmą się algorytmy. Jeśli jednak chcesz zachować pewną kontrolę nad własnym istnieniem i nad przyszłością życia, to musisz być szybszy od algorytmów.

Od przyjętego scenariusza zależy dobrostan indywidualny i zbiorowy, podejmowanie wyzwań i zadań kluczowych dla przetrwania i rozwoju naszej planety. Wyzwania,

przed którymi stoją współczesne uczelnie oraz akademicka pedagogika i pedagogie, nie mają granic – ani przestrzennych/geograficznych/politycznych, ani temporalnych. Kryzys klimatyczny, migracje i ich źródła, a przy tym aspiracje i osiągnięcia nauki i techniki, w tym postępy w rozwoju sztucznej inteligencji, wymagają zaangażowania w skali zarówno mikro, jak i makro. Szczególnego znaczenia nabiera krytyczne odróżnianie wiedzy naukowej od potocznej, debaty naukowej od politycznej, odpowiedzialności i zaangażowania profesjonalnego od obywatelskiego. Kluczową rolę może odegrać czasopismo specjalistyczne, niekoniecznie w języku angielskim i niekoniecznie wysoko punktowane, które będzie platformą profesjonalnej debaty na temat szeroko pojmowanej edukacji akademickiej. Czasopismo, którego łamy będą wypełnione tekstami specjalistów z różnych dyscyplin dzielących się swoimi doświadczeniami w kształceniu i uczeniu się¹¹.

Nie mniej ważne z punktu widzenia włączenia się akademickiej pedagogiki w procesy aktualizowania idei uniwersytetu jest aktywne uczestniczenie pedagogów w pracach już istniejących krajowych i międzynarodowych ośrodków badawczych zajmujących się wielowymiarowymi i wielokontekstowymi zagadnieniami szkolnictwa wyższego, a także inicjowanie i prowadzenie seminariów poświęconych problematyce szeroko pojmowanej pedagogiki szkoły wyższej. O wadze podjęcia takiego wyzwania świadczą kierunki przemian współczesnego szkolnictwa wyższego, w tym procesy umiędzynarodowienia oraz transdyscyplinarności kształcenia i badań, a także zainteresowanie pozaformalną edukacją akademicką. Ponadto obserwacja osiągnięć członków pozadydaktycznych ruchów studenckich stawia przed pedagogami akademickimi m.in. zadanie rozpoznania potencjału edukacyjnego i naukowego studenckich kół naukowych.

Dydaktyka akademicka, a raczej akademickie pedagogie stoją wobec konieczności odkrywania i wdrażania takich dróg, które sprzyjają rozwojowi planetarnego obywatelstwa postcyfrowego. Jest to pedagogia dalekiego zasięgu¹², która wzmacnia synergię misji uczelni. Doświadczenia współczesne, w tym z jednej strony rywalizacja i konkurencyjność na wszystkich poziomach – osobowym i zbiorowym, indywidualnym i wewnątrz-/międzyinstytucjonalnym oraz związana z tym orientacja na perfekcję procedur biurokratycznych, z drugiej zaś koncentracja na przygotowaniu do (konkretnego) zawodu przysyłają, a wręcz usuwają z pola widzenia społeczne i materialne konteksty funkcjonowania osoby i zbiorowości. W konsekwencji marginalizowane są te efekty

¹¹ Na przykład koncepcja refleksyjnego praktyka została sformułowana na podstawie doświadczeń w pracy ze studentami architektury i urbanistyki.

¹² Pedagogie i pedagogika dalekiego zasięgu to pojęcia oznaczające stawianie pytań „[...] o więcej niż ludzką wspólnotę. [...] o wszystkie, nie tylko edukacyjne zmiany w świecie, jakie zachodzą podczas edukacji. Odpowiedź na te pytania pozwoli zrozumieć rzeczywiste efekty pedagogii, dostarczy wiedzy umożliwiającej zachować ostrożność w doborze «środków» i celów naszych działań, rozszerzy odpowiedzialność za świat. Pozwoli również na nowe impulsy dla filozofii i teorii edukacji, wskazując nowe aporie, napięcia i wartości i pytania o to, co chcemy zatrzymać z doświadczenia edukacyjnego. Umożliwi etykę i branie odpowiedzialności za to, co jest do świata dodawane w ramach praktyk pedagogicznych” (Chutorński 2020, s. 191).

uczenia się, które nazwane zostały kompetencjami społecznymi (Czerepaniak-Walczak 2013, s. 47 i n.). A właśnie na tę grupę efektów uczenia się wzrasta zapotrzebowanie. W warunkach globalizacji kryzysów i osiągnięć cywilizacyjnych do najwyższej rangi urasta rozumienie siebie i świata, zarówno tu i teraz, jak i w odległym horyzoncie czasowym. Takie rozumienie, które jest podstawą odważnych i odpowiedzialnych zachowań aktywnych, nie reaktywnych.

Pedagogika akademicka jawi się jako kluczowy czynnik rozwoju osoby i zmiany społecznej w skali znacznie szerszej aniżeli wyznaczonej administracyjną segmentyzacją nauki i edukacji w szkole wyższej. Podjęcie wielokontekstowych wyzwań i rozstrzygania problemów oraz formułowanie mniej lub bardziej fantastycznych koncepcji edukacji w szkole wyższej wymaga z jednej strony integracji środowiska pedagogów akademickich, z drugiej zaś – aktywnego uczestniczenia w europejskiej i światowej nauce.

Bibliografia

- Albrecht G. (2005). Solastalgia, a new concept in human health and identity. *Philosophy Activism Nature*, 3, 41–44. <https://doi.org/10.4225/03/584f410704696>
- Ars Docendi (2021). Pobrano z: <https://arsdocendi.uj.edu.pl/> (dostęp: 20.03.2021).
- CBSW UJ (2020). *Cele działalności*. Pobrano z: <http://www.cbsw.uj.edu.pl/> (dostęp: 15.03.2021).
- Center for Public Policy Studies (2020). *O nas*. Pobrano z: <http://cpp.amu.edu.pl/pl/about-us/> (dostęp: 15.03.2021).
- Chutorński M. (2020). *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz.
- Czerepaniak-Walczak M. (red.). (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?*. Kraków: Impuls.
- Fassbinder S.D. (2006). Interfering with capitalism's spell: Peter McLaren's revolutionary liminality. *International Journal of Progressive Education*, 2(3), 9–20.
- Garton Ash T. (2018). *Wolne słowo. Dziesięć zasad dla połączonego świata*. Tłum. M. Godyń, F. Godyń. Kraków: Znak.
- Giroux H.A. (2010). Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysłać edukację wyższą jako praktykę wolności. Tłum. P. Zamojski. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 281–298). Kraków: Impuls.
- Giroux H.A. (2015). *Beyond the politics of civility and trauma: The end of higher education as we know it*. Pobrano z: https://www.humanities.mcmaster.ca/~girouxh/online_articles.htm (dostęp: 4.03.2021).
- Giroux H.A. (2021). Threat of authoritarianism is no longer on the horizon: It's arrived in the GOP. Pobrano z: <https://truthout.org/articles/threat-of-authoritarianism-is-no-longer-on-the-horizon-its-arrived-in-the-gop/> (dostęp: 9.07.2021).
- GUS (2019a). *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014–2018*. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/> (dostęp: 15.03.2021).
- GUS (2019b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2018 roku*. Pobrano z: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> (dostęp: 13.03.2021).
- GUS (2020). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2019 roku*. Pobrano z: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> (dostęp: 13.03.2021).

- Harari Y.N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*. Tłum. M. Romanek. Kraków: Wydawnictwo Literackie. Instytut Społeczeństwa Wiedzy (b.d.). Pobrano z: <https://www.frp.org.pl/pl/isw.html> (dostęp: 15.03.2021).
- Jendza J. (2020). *Kultury uniwersytetu*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- McLaren P. (1988). The liminal servant and the ritual roots of critical pedagogy. *Language Arts*, 65(2), 164–179.
- Melosik Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo*. Kraków: Impuls.
- MNiSW (2020). Polityka naukowa państwa. Pobrano z: <https://www.gov.pl/attachment/0ab85e9a-2434-41b8-adf7-de5c5e987e69> (dostęp: 9.07.2021).
- OEES EduLab (b.d.). Pobrano z: <https://oees.pl/edu-lab/> (dostęp: 20.03.2021).
- Ostrowicka H., Rzycka A. (2019). Pedagogizacja dyskursu publicznego. W: H. Ostrowicka, J. Spychalska-Stasiak, Ł. Stankiewicz, D. Chomik, T. Falkowski, A. Rzycka, *Dyskursywny obraz reformy szkolnictwa wyższego w Polsce 2011–2014* (s. 127–143). Warszawa: WN PWN.
- Pauluk D. (2016). *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rozmus A. (2018). *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki i kształcenia w szkole wyższej*. Kraków–Rzeszów: Impuls, WSliZ w Rzeszowie.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, Dz.U. 2018, poz. 1818.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Impuls.
- Sajduk B. (2014). *Nowoczesna dydaktyka akademicka: kto kogo uczy?*. Kraków: Wydawnictwo WSE im. ks. Józefa Tischnera.
- Szwabowski O. (2019). *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Teekens H. (2016). Wypowiedź na konferencji “The Nation State and International Education” (22–24.08.2016) w Kruger National Park zorganizowanej przez International Education Association of South Africa, IEASA.
- Twardowski K. (1933). *O dostojęństwie uniwersytetu*. Pobrano z: <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/show-content/publication/edition/48428?id=48428>, (dostęp: 20.03.2021).
- Tyack D., Tobin W. (1994). The ‘grammar’ of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Wallerstein I. (2020). *Europejski uniwersalizm. Retoryka władzy*. Tłum. A. Ostolski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Washburn A.M. (2009). Education for exponential times. *Journal of Transformative Education*, 1(7), 3–7.
- Waśko A. (2016). *Arcana 216: „Subkultura elit” oczami prof. Andrzeja Waśki*. Pobrano z: <http://www.portal.arcana.pl/Arcana-126-subkultura-ELIT-oczami-prof-andrzeja-waski,4413.html> (dostęp: 2.03.2021).

PROF. DR HAB. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK – profesor nauk humanistycznych/społecznych, zatrudniona w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (1972). Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (od 1996 r.). Honorowa członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Realizatorka międzynarodowych projektów badawczych. Autorka rozpraw i artykułów o tematyce pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej oraz pedagogiki szkoły wyższej. W polu zainteresowania badawczego lokuje problemy podmiotowości i autonomii uczestników interakcji edukacyjnych w szkole wyższej. Jest autorką m.in. takich monografii: *Między dostosowaniem a zmianą: elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1995), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (2006), *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018) oraz redaktorką prac zbiorowych, w tym: *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej* (2013), *Doktoranci i studia doktoranckie w dyskursie prasowym* (2017). Jest także współredaktorką (z M. Dudzikową) serii wydawniczej „Wychowanie: pojęcia – konteksty – procesy. Interdyscyplinarne ujęcie” (2007–2010).

Wiesław Ambroziak

ORCID: 0000-0003-3780-7310

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O nieprzystosowaniu i potrzebie uspolecznienia subsystemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji

Streszczenie: W artykule podjęto problem niedostosowania – dysfunkcjonalności subsystemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji oraz potrzebę jego uspołecznienia poprzez reorganizację i uwspólnotwienie wiedzy, więzi i działań wobec współczesnych zjawisk i zachowań dewiacyjnych

występujących wśród nieletnich i dorosłych uczestników życia społecznego.

Słowa kluczowe: dysfunkcje systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji, procesy dezorganizacji i reorganizacji społecznej, uspołecznienie systemu

About maladaptation and the need for socialization subsystem of prevention and social rehabilitation

Abstract: The main purpose of this article is to discuss the problem of maladaptation and the need for socialization subsystem of prevention and social rehabilitation. To socialize the subsystem it is necessary to reorganize it and make knowledge, bonds and actions common. There is a need to act altogether to understand and effectively prevent

contemporary deviant behaviors occurring among minors and adult participants of social life.

Keywords: dysfunctions of the system of social prevention and rehabilitation, processes of social disorganization and reorganization, socialization of the system

Wśród wielu dziś krytycznych i uzasadnionych naukowo ocen, formułowanych zarówno przez przeciętnych obywateli, jak i przez środowisko akademickie w odniesieniu do szeroko postrzeganego systemu wychowania i edukacji, poczesne miejsce zajmują negatywne opinie odnoszące się do funkcjonowania subsystemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji, działającego wobec nieletnich i osób dorosłych zagrożonych społecznie bądź już wykolejonych przestępczo. Genetycznie rzecz ujmując, subsystem ten od zawsze pozostawał elementem szeroko postrzeganego systemu wychowania, będącego integralnym elementem rozwijających się społeczeństw. Wyrastał bowiem z naturalnych czynności wychowawczych i mechanizmów kontroli społecznej typowych dla społeczeństw pierwotnych, by następnie rozwijać się w swoisty układ świadomych, coraz bardziej zinstytucjonalizowanych oddziaływań, sankcjonujących i korygujących niepowodzenia socjalizacyjne systemu wychowawczego, manifestujące się czy to w postaci rozmaitych zagrożeń, czy nieakceptowanych społecznie zachowań, przybierających w efekcie postać wykolejenia

przestępczego. Oczywiście jest przy tym, że podobnie jak przedmiotem szeroko postrzeganego systemu wychowania stawało się z czasem nie tylko młode pokolenie, lecz także pokolenie ludzi dorosłych we wszystkich fazach swego życia, tak przedmiotem oddziaływań przywoływanego tu subsystemu profilaktyki i resocjalizacji pozostają dziś zarówno nieletni, jak i dorośli członkowie współczesnych społeczeństw, ulegający rozmaitym przejawom nieprzystosowania społecznego i wykolejenia przestępczego.

Problemami, które przy tym w sposób szczególny interesują pedagogikę w ogóle i pedagogikę resocjalizacją w szczególności, pozostają w przypadku wskazanych uczestników systemu wychowawczego pytania o przejawy oraz przyczyny zagrożeń i zaburzeń socjalizacyjnych, ale jednak nade wszystko o wyprowadzane z nich koncepcje, formy, środki i metody działań, mające służyć zapobieganiu oraz przewycięzaniu tego typu niepowodzeniom wychowawczym. Niestety efektywność współcześnie działających subsystemów profilaktyczno-resocjalizacyjnych pozostawia wiele wątpliwości i to nie tylko dlatego, że nie radzą sobie one z narastającymi coraz bardziej zachowaniami dewiacyjnymi wszechobecnymi zarówno we współczesnym młodym, jak i w dorosłym pokoleniu. Oczywiście bowiem jest, że pełne przewycięzanie czy opanowanie narastających we współczesnych społeczeństwach zjawisk i zachowań dewiacyjnych jest po prostu niemożliwe. Pozostają one nieuchronnym skutkiem dokonujących się dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych i, obok niekwestionowanego postępu, niejako w sposób naturalny składają się na obraz współczesnych społeczeństw.

Problemem znacznie poważniejszym pozostaje jednak to, że sam system profilaktyki społecznej i resocjalizacji, jego założenia programowo-koncepcyjne, strukturalno-organizacyjne i wreszcie jego funkcjonowanie przyczyniają się w znacznym stopniu do odtwarzania się populacji nieprzystosowanych i wykluczonych społecznie. Populacji często o znacznie bardziej utrwalonych już zachowaniach dewiacyjnych czy przestępczych, zdomowionych zarówno w strukturach społecznej patologii, jak i w przestrzeniach instytucji penitencjarnych. Ów proces – obrazowo rzecz ujmując – przybiera postać zamkniętego kręgu, w którym – poczynając od subsystemu profilaktyki, opieki i resocjalizacji nieletnich – są „produkowani” w znacznym procencie kandydaci dla subsystemu profilaktyki i resocjalizacji dorosłych, a w tym z kolei – dla szczególnie sankcjonującego subsystemu resocjalizacji recydywistów. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy są wskaźniki powrotności do przestępstwa oscylujące wśród nieletnich – wychowanków placówek opiekuńczych i resocjalizacyjnych w przedziale 40–50%, z kolei w przypadku dorosłych pierwszy raz karanych – w granicach 50%, a przypadku karanych dwa i więcej razy – nawet w przedziale 70–80%. Jeśli do tego wszystkiego dorzucimy jeszcze narastające w społeczeństwach ery ponowoczesnej zjawisko wykluczenia społecznego, dotykające coraz szersze kręgi obywateli nienadążających za ich rozwojem i równocześnie pozbawionych jakiegokolwiek wsparcia ze strony obumierającej idei państwa opiekuńczego, to perspektywiczna wizja funkcjonalności i efektywności subsystemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji rysuje się niezbyt optymistycznie.

Niewątpliwie o tak właśnie kształtującej się skuteczności przywoływanego tu subsystemu wydają się przede wszystkim decydować zdewaluowane już dzisiaj koncepcje

odziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych. Zasklepiły się one bowiem głównie bądź w zdehumanizowanych formach pomocy materialnej w przypadku subsystemu pracy i pomocy socjalnej, bądź w jurystycznych wizjach oddziaływań izolacyjno-karnych, wykorzystujących zasadniczo skrajnie behawioralne modele oddziaływań korekcyjnych, budowanych na bodźcach wyzwalających awersyjne reakcje, które, utrwalając się, mają nieuchronnie prowadzić do oczekiwanej poprawy prawnej i molarnej. Nadawane przy tym wskazanym środkiem pomocy czy orzekanym karom (nazywanym w przypadku nieletnich środkami wychowawczymi) cele jednak zdecydowanie bardziej dają obywatelom poczucie spełnionej pomocy i opiekuńczości, a także odczuwane poczucie ładu społecznego, sprawiedliwości i bezpieczeństwa niż gwarancje spolegliwego wsparcia, wzmocnienia społecznego czy skutecznego przekształcenia osobowości resocjalizowanych osobników.

Nakreślone tu dysfunkcje niestety stanowią dzisiaj w znacznej mierze o założeniach, strukturze i działalności przywoływanego tu subsystemu, a w konsekwencji i o jego niezmiernie niskiej efektywności i skuteczności. Bez wątplenia pogłębia jeszcze wskazany stan rzeczy i to, że zarówno sama organizacja współczesnego nam systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji, jak i podejmowane w nim działania uspołeczniające, reintegracyjne i readaptacyjne – wobec jednostek niedostosowanych społecznie bądź już wykolejonych przestępczo – toczą się zasadniczo w warunkach odizolowania ich od podstawowych środowisk uczestnictwa społecznego, w obszarze pionowo zorganizowanych oraz równie wyalienowanych i słabo kontrolowanych społecznie instytucjach opiekuńczych, wychowawczo-poprawczych, względnie karnych. Pozostaje to w zasadniczej sprzeczności z istotą samego procesu resocjalizacji, ujmowanego jako proces ponownego/wtórnego uspołecznienia, którego ukoronowaniem staje się zaniechanie dotychczas odgrywanych ról dewianta oraz zastąpienie ich rolami i relacjami społecznie akceptowanymi.

Wszystko to razem wzięte wraz z organizacją placówek opiekuńczych i resocjalizacyjnych oraz z ich materialno-architektonicznym zapleczem nadaje instytucjom subsystemu profilaktyki i resocjalizacji charakter struktury totalnej. W takiej strukturze całokształt życia i działalności zarówno osadzonych pensjonariuszy/wychowanków, jak i nadzorców czy wychowawców toczy się na ograniczonej, wyizolowanej i stłoczonej przestrzeni, w sposób ściśle uregulowany oraz kontrolowany i tym samym niepozwalający na jakąkolwiek swobodę i indywidualność. Do tego wszystkiego podejmowane zwłaszcza w przypadku tzw. zamkniętych instytucji resocjalizacyjnych oddziaływania korekcyjno-terapeutyczne pozostają ściśle zespolone z prawnokryminologicznymi poglądami na istotę kary. Skutkuje to powszechnym i z gruntu fałszywym przekonaniem, że wystarczy w warunkach rozmaitych form i środków odizolowania społecznego (więzienia, obozu pracy, zakładu poprawczego, placówki wychowawczo-opiekuńczej czy terapeutycznej, ośrodka kuratorskiego, grupy dyspenseryjnej itp.) skorygować zachowania i uspołecnić świadomość oraz postawy wychowanka bądź skazańca. A to zapewne będzie już zawsze owocować pozytywnymi zachowaniami, bez względu na zaistniały układ sytuacyjny, w jakim znajdzie się jednostka poddawana takiemu procesowi resocjalizacji w bliższej czy dalszej przyszłości.

Przeczy temu chociażby to, że samemu procesowi resocjalizacji podlegają wyłącznie sprawcy czynów przestępczych czy dewiacyjnych. A przecież nim do nich doszło, musiał najpierw zaistnieć taki układ przeszłych i terażniejszych warunków oraz sytuacji społecznych, które – dezorganizując osobowość jednostki – skłoniły ją do czynów przestępczych, którymi rozwiązywała ona ów zaistniały układ warunków i sytuacji (Szacki 1983). Nie znajduje więc uzasadnienia, aby w procesie resocjalizacji koncentrować się wyłącznie na sprawcach czynów. Trzeba mieć również na uwadze zdeorganizowane środowiska ich wcześniejszego i obecnego uczestnictwa społecznego, gdyż tylko skumulowane i zintegrowane oddziaływania na zdeorganizowaną osobowość przestępcy i uczestniczące w jej kształtowaniu równie zdeorganizowane subsystemy społeczne mogą przynieść oczekiwane efekty. Rzecz bowiem polega na tym, aby poprzez „wzajemne oddziaływanie czynników obiektywnych i subiektywnych, kultury i osobowości czy też wartości i postaw indywidualnych” tworzyć – jak wskazywali na to w swym słynnym dziele William I. Thomas i Florian Znaniecki – na bazie grup pierwotnych normy (reguły) społeczne, budując w konsekwencji stosowną organizację społeczną danej grupy. Oczywiście jest, że kiedy dochodzi do destrukcji tych norm, czy też do powstania ich nowego układu, to niewątpliwie mamy do czynienia z procesem dezorganizacji społecznej, generującym mniej lub bardziej nasilające się stany dezorganizacji osobowości u członków danej grupy. Istotne równocześnie jest i to, że każda grupa społeczna rozporządza stosownymi środkami przeciwdziałającymi jej, uruchamiając stosowne procesy reorganizacji społecznej (Szacki 1983, s. 607, 614), a więc tworząc „nowe schematy zachowania, nowe normy postępowania jednostek i nowych instytucji, które zastąpią lub zmodyfikują dawne i będą lepiej odpowiadały zmienionym postawom...” (Thomas, Znaniecki 1976, s. 111).

Takie właśnie spojrzenie – z jednej strony na mechanizm kształtowania się zachowań dewiacyjnych czy też przestępczych (dezorganizacja społeczna > dezorganizacja osobowości), a z drugiej strony na istniejącą funkcjonalną zdolność każdej grupy do wzbudzania stosownych mechanizmów reorganizujących (rekonstruujących) jej dotychczasowe normy, obowiązujące schematy zachowań czy też jej społeczną organizację – wydaje się wyjaśniać istotę i funkcje subsystemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji, jaką powinien on spełniać we współczesnych społeczeństwach. To jemu właśnie przypisywać należy ową funkcję reorganizującą czy też rekonstruującą pojawiające się stany dezorganizacji społecznej i indywidualnej, i to bez względu na to, które ze szczegółowych teorii nauk społecznych będą proces ten konstruowały. Wymaga on już dzisiaj nie tylko tego, aby lokować go wyłącznie w jurystyczno-kryminologicznych koncepcjach kary i zespolonych w nimi psychologiczno-behawioralnych koncepcji oddziaływania terapeutycznego, ale należy spojrzeć na ów subsystem jako na element systemu wychowania, który będąc osadzonym i warunkowanym określoną rzeczywistością społeczną, równocześnie przygotowuje swoich podopiecznych do pełnego uczestnictwa w tejże rzeczywistości.

Trudno oczywiście przypisywać Thomasowi i Znanieckiemu pomysł wypracowania spójnego systemu resocjalizacji zdeorganizowanych osobowości chłopskich migrantów. Niemniej jednak ukazane w przywoływanym dziele mechanizmy społecznej dezorganizacji, jak również reorganizacji stanowią każdorazowo o zmianach zarówno

w obszarze osobowości ludzkich, jak i w obszarze instytucji społecznych. Dlatego w obszarze tychże samych procesów i mechanizmów należy poszukiwać inspiracji dla kształtu współczesnej teorii i praktyki postępowania resocjalizacyjnego. Same przecież procesy dezorganizacji i reorganizacji społecznej były bowiem dla wspomnianych autorów szczególnym problemem praktycznym w sensie badawczym, lecz także określoną dyrektywą dla ówczesnej polityki społecznej (Szacki 1983, s. 614).

Chcąc zatem traktować działalność resocjalizacyjną jako szczególny rodzaj rekonstrukcji (reorganizacji) społecznej, nie sposób – idąc śladami przywoływanych tu autorów – uczynić tego bez odpowiedniego intelektualnego i praktycznego **przewodnictwa**, którego podstawę powinny dziś stanowić środowiska akademickie i popularyzowana przez nie myśl resocjalizacyjna. Myśl wypływająca nie z jurystycznych koncepcji przestępstwa i kary, a z pedagogicznych koncepcji resocjalizacji. Koncepcji integrujących w sobie dorobek nauk społecznych w tym względzie, dających się równocześnie przekładać na stosowane ustawy, koncepcje, modele i politykę postępowania profilaktyczno-resocjalizacyjnego zarówno w skali lokalnej, jak i ogólnopństwowej.

Równie istotną rolę ma tu do spełnienia proces **kształcenia (oświaty i edukacji)** ogólnego i specjalistycznego. Ten pierwszy powinien być adresowany przede wszystkim do całego społeczeństwa z nastawieniem na wyjaśnianie mechanizmów i źródeł współczesnych zagrożeń i zaburzeń socjalizacyjnych dotyczących coraz szersze rzesze społeczne oraz popularyzowanie wizji oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych przy szerokim udziale społeczeństwa. Drugą płaszczyzną jego oddziaływania winny stać się środowiska zagrożone wykluczeniem i wykolejeniem społecznym, wobec których systemy edukacji powszechnej winny spełniać przede wszystkim funkcje kompensujące występujące u nich opóźnienia kulturowe, a nie funkcje marginalizujące i wykluczające społecznie, co niestety pozostaje dzisiaj cechą dość powszechnie charakteryzującą systemy edukacji. Jednostki podlegające resocjalizacji winny przy tym zostać poddane szczególnym działaniom reedukacyjnym mającym na celu wyposażenie ich w takie kompetencje społeczne, które umożliwią im funkcjonowanie w pełni życia społecznego. Specjalistyczny z kolei obszar edukacji, bazujący na współczesnej myśli pedagogicznej i dyscyplinach ją wspierających, powinien być ukierunkowany na kształcenie kadr na potrzeby szeroko traktowanej profilaktyki społecznej i resocjalizacji.

Szczególnego zorganizowania społecznego wymaga także sama struktura systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego, która powinna mierzać do wewnętrznego powiązania ze sobą instytucji wychowania prepenitencjarnego, penitencjarnego i postpenitencjarnego. Ten układ instytucji, mimo że każdy z nich odnosi się do innej kategorii wykolejonych, łączy jednak określona wspólnota problemów i celów. Choćby związana z tym, że z racji niskiej skuteczności oddziaływania resocjalizacyjnego każdego z tych ogniw przejmują one od siebie gros wcześniejszych wychowanków, niestety już z bardziej zaawansowanym wykolejeniem. Wewnętrzne powiązanie tego systemu może tylko sprzyjać wspólnotowemu doskonaleniu jego funkcji korekcyjno-uspołeczniających.

Kolejny wreszcie postulat rekonstrukcji wskazanego systemu to konieczność **zewnętrznego powiązania grup i instytucji resocjalizacyjnych z całym systemem**

społecznym. Działalność opiekuńczo-wychowawcza, kontrolna, resocjalizacyjna czy też włączająca do uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym społeczeństwa nie może odnosić się tylko do młodego pokolenia ulegającego procesom dysocjacji, lecz także do pokolenia ludzi dorosłych podlegających w rozmaitych fazach życia czy to kryzysom socjalnym, czy procesom marginalizacji lub wykołajenia społecznego. Zachodzi wręcz konieczność takiego zintegrowania wskazanych systemów społecznych, aby gwarantowały one nie tylko możliwość sprawnego reagowania na wskazane problemy społeczne czy dewiacyjne, ale równocześnie ich funkcjonowanie cechujące się przede wszystkim poziomą i wspólnotową, a nie pionową i resortowo podzieloną organizacją działań społecznych osadzonych w rzeczywistości konkretnych społeczności lokalnych. Służyć to równocześnie powinno przeciwdziałaniu utrwalonej tendencji izolowania się zwłaszcza instytucji opieki i pomocy socjalnej, kontroli społecznej i resocjalizacji od pozostałych ogniw systemu społecznego.

Nie sposób wreszcie wyobrazić sobie, aby procesowi reorganizowania wskazywanego tu subsystemu nie towarzyszyły zmiany postaw społeczeństwa wobec problemów związanych z resocjalizacją i reintegracją społeczną byłych przestępców. Stąd też olbrzymią rolę **mają tu do spełnienia media**, które zarówno w kreowaniu wizerunku naturalnych liderów ruchu społecznego na rzecz reintegracji osób wykołajonych, jak i w szerzeniu wiedzy o zjawiskach socjopatologii, a także w upowszechnianiu sukcesów readaptacyjnych byłych przestępców i całego ruchu, są po prostu niezastąpione. To za pośrednictwem rozmaitych mediów można bowiem kreować w skali masowej odpowiednie nastawienia, postawy i reakcje społeczne wobec zarówno poszerzających się jednostkowych i grupowych zachowań dewiacyjnych oraz zjawisk dezorganizacji społecznej, jak i wobec konieczności uspołecznienia oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych, profilaktyczno-resocjalizacyjnych czy też socjalnych, ukierunkowanych zwłaszcza na środowiska dotknięte marginalizacją bądź wykluczeniem społecznym. Jest to bowiem obszar, który jak dotąd został najmniej dotknięty dobrodziejstwem transformacyjnych przemian, doznając równocześnie w sposób szczególnie skutków niesionych przez społeczeństwa ponowoczesne.

Przypisując systemowi profilaktyki społecznej i resocjalizacji wskazane tu funkcje reorganizacji (rekonstrukcji) społecznej, zdeorganizowanych społeczności i indywidualnych osobowości (jako że genetycznie rzecz ujmując, taka rola zawsze była mu przypisywana), należy równocześnie postawić pytanie o to, na ile przywoływany tu subsystem jest dziś zdolny do pełnienia roli swoistego serwomechanizmu (samoregulatora), wytwarzającego wobec narastających procesów dezorganizacji społecznej i indywidualnej skuteczne koncepcje, zasady i schematy postępowania oraz funkcjonalną organizację i strukturę instytucjonalną. Rzecz bowiem w tym, że mając na uwadze zarówno aktualny obraz analizowanego tu subsystemu, jak i jego wcześniejsze postaci, trudno jest dziś mówić o jego funkcjonalnym kryzysie. Niemal od zawsze pozostawał on bowiem na marginesie życia społecznego, będąc skrywanym i izolowanym społecznie układem instytucji, pełniących głównie funkcje kontrolne i karno-represjonujące oraz odstrasżające, a nie resocjalizacyjne i w pełni reintegrujące społeczne. Z tego też względu wydaje się dziś bardziej zasadne,

by mówić w odniesieniu do tego subsystemu o konieczności jego uspołecznienia (a może nawet o jego resocjalizacji), a nie o funkcjonalnym kryzysie. Żadna bowiem z dotychczasowych wizji czy koncepcji nigdy nie doprowadziła go do stanu powiązania ze społeczeństwem i ścisłego kooperowania z jego systemem wychowania, opieki czy pomocy społecznej, a także do sytuacji pełnej kontroli społeczeństwa nad jego funkcjonowaniem.

Mówienie w tym przypadku o uspołecznieniu systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji nadaje niewątpliwie zupełnie odmiennego charakteru wskazanemu pojęciu, które przecież w tradycyjnym ujęciu ukazuje proces jednostkowego dorastania młodego pokolenia do uczestnictwa w pełni życia społecznego i tym samym nabywania przez pojedyncze jednostki kompetencji człowieka dorosłego. W proponowanym tu podejściu pojęcie uspołecznienia zostaje odniesione do określonego układu instytucji czy systemu społecznego i tym samym zostaje sprowadzone – według Mirosławy Marody (2011, s. 133) – „do procesu uwspólnotowienia jednostkowych zachowań odpowiedzialnych za wyłonienie się wzorów kulturowych i instytucji”. Wspólnotowo działające, czy też kooperujące, układy instytucji

wyodrębniane są przy tym ze względu na szczególny typ funkcji (koordynowanie działań) oraz specyficzny rodzaj funkcji (wytwarzanie wspólnej wiedzy), jakie pełnią w organizacji społecznych interakcji, a nie przez swoje konkretne cechy. [...] Elementem konstytutywnym dla wspólnoty jest więc współdziałanie oraz dzielenie wspólnego obrazu rzeczywistości. [...] Koordynacja działań i integracja członków wspólnoty wymaga istnienia w każdej wspólnotcie sfery publicznej, w obszarze której dokonuje się rozpoznawanie i podtrzymywanie wspólnej wiedzy (Marody, Giza-Poleszczuk 2004, s. 330–331).

Jednym słowem chodzi w tym ujęciu o to, aby uspołeczniony system osiągnął wspólnotę więzi, wspólnotę wiedzy oraz uwspólnotowiony stan działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych. I choć to dziś w dobie globalnego społeczeństwa ponowoczesnego dość trudne z racji postępujących procesów dezintegracji, to z pewnością – jak piszą przywoływane tu autorki – jest to jednak stan przejściowy, pewnego zagubienia, który zapewne zaowocuje w przyszłości zaistnieniem nowych form życia wspólnotowego (Marody, Giza-Poleszczuk 2011).

Poszukując zatem sposobów na uspołecznienie przywoływanego tu systemu, chodzi głównie o to, aby sprowadzić go do działań wytwarzających społeczeństwo, standaryzujących i utrwalających podzielane wzory społecznego funkcjonowania odpowiednich układów społecznych (Marody 2014). Właśnie owe uwspólnotowienie działań resocjalizacyjnych podejmowanych przez poszczególne podmioty systemu i równoczesne funkcjonalne powiązanie ich ze sobą może dopiero służyć tworzeniu nowoczesnego, humanistycznie zorientowanego i uspołecznionego systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Systemu wyraźniej dostrzegającego potrzebę dynamicznego rozwoju jego funkcji opiekuńczych, wychowawczych, readaptacyjnych i reintegracyjnych, realizowanych zarówno w odniesieniu do środowisk przestępczych bądź zagrożonych wykołajeniem przestępczym, jak i do samego holistycznie ujmowanego układu instytucji ten system stanowiących.

W tak oto zreorganizowanych i uwspólnotowionych zarazem działaniach rozproszonych dzisiaj ogniw subsystemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji oraz w zdecentralizowanym zarządzaniu nim zasadza się idea uspołecznienia charakteryzowanego tu systemu, mogąca zapewne skutecznie przysłużyć się poprawie jego funkcjonalności.

Bibliografia

- Ambrozik W. (2016). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Impuls.
- Drozdowski R. (2011). Stare i nowe formy władzy i uspołecznienia, czyli o przetartych i mniej przetartych ścieżkach socjologicznej refleksji na temat władzy. W: M. Flis, K. Frysztacki, G. Skąpska, P. Polak (red.), *Co dzieje się ze społeczeństwem*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Konopczyński M. (2014). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków: Impuls.
- Kowalski S. (1973). System wychowania prewencyjno-resocjalizacyjnego. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 3, 235–257.
- Marody M. (2011). Formatowanie społeczeństwa – o starych i nowych sposobach uspołecznienia działań. W: M. Flis, K. Frysztacki, G. Skąpska, P. Polak (red.), *Co dzieje się ze społeczeństwem?*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Marody M. (2014). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004). *Przemiany więzi społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szacki J. (1983). *Historia myśli socjologicznej*. Tom 2. Warszawa: PWN.
- Thomas W.I., Znaniecki F. (1976). *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Tom 4. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Wnuk-Lipiński E. (2005). *Socjologia życia publicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

PROF. DR HAB. WIESŁAW AMBROZIK – emerytowany profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, były dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w latach 2002–2008, założyciel i długoletni kierownik Zakładu Resocjalizacji WSE UAM. Od 2011 r. członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przewodniczący Zespołu, a obecnie Sekcji Pedagogiki Resocjalizacyjnej KNP PAN. Autor licznych publikacji z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej podejmujących problemy związane z funkcjonowaniem systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji, w tym takich monografi autorskich jak: *Sytuacja społeczna dziecka z rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta* (Poznań 1983); *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego. Analiza systemowa ze szczególnym uwzględnieniem funkcji samoregulacyjnych* (Poznań 1991); *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim* (Poznań 1997); *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań* (Kraków 2016).

Krytycznie o pedagogice pracy. Diagnoza i wektory rozwoju

Streszczenie: Autorzy tej publikacji podjęli krytyczną refleksję nad aktualną kondycją subdyscypliny pedagogicznej, będącej częścią nauk pedagogicznych w Polsce, pedagogiki pracy, a także nad szansami i perspektywami jej dalszego rozwoju. Na podstawie diagnozy stanu

aktualnego sformułowano przykładowe kierunki zmian konieczne dla pomyślnej przyszłości tej subdyscypliny.

Słowa kluczowe: nauki pedagogiczne, pedagogika pracy, diagnoza, współczesność, rozwój, przyszłość

A critical view of the pedagogy of labour. A diagnosis and vectors of development

Abstract: The authors of the paper present a critical reflection on the current condition of the pedagogy of labour – a subdiscipline of pedagogy, part of the pedagogical sciences in Poland; its chances and prospects of development have also been discussed. Based on the diagnosis of the current state of this subdiscipline,

some possible changes have been indicated, which could help shape a promising future to it.

Keywords: pedagogical sciences, pedagogy, pedagogy of labour, diagnosis, the present day, development, future

Wprowadzenie

Pedagogikę uznaje się za dyscyplinę naukową, czyli część dziedziny naukowej – społecznie zorganizowanej działalności badawczej, która jest nastawiona na wytwarzanie informacji (badania) oraz stosowanie rezultatów tej działalności (teorie) w praktyce. Pedagogika jako nauka poznająca i uogólniająca praktykę edukacyjną określa uwarunkowania zjawisk obiektywnej rzeczywistości wychowawczej oraz dostarcza wiedzy umożliwiającej realizację podstawowych celów wychowania. Z powyższych względów znajomość wiedzy pedagogicznej jest niezbędna nie tylko dla nauczycieli i zawodowych wychowawców, lecz także dla każdego, kto zajmuje się wychowaniem człowieka. Współcześnie globalny charakter myślenia tradycyjnej pedagogiki rozwijanej jako „sztuka wychowania” zastępuje rozbudowany, zróżnicowany i wyspecjalizowany system/kompleks nauk pedagogicznych¹

¹ Stefan Wołoszyn wyraża pogląd, że można stosować zamienne nazwy: nauki pedagogiczne i pedagogika, jednak pod warunkiem pojmowania pedagogiki jako ogólnej nauki o wychowaniu człowieka (Wiatrowski 2005, s. 40).

zajmujących się zagadnieniami wychowania, kształcenia, oświaty i edukacji. Zadaniem nauk pedagogicznych jest m.in. gromadzenie wiedzy o rzeczywistości wychowawczej i rzetelny jej opis; uogólnianie zebranych wyników obserwacji; wykrywanie związków i zależności między zjawiskami wychowawczymi; formułowanie wniosków przedstawiających prawidłowości przebiegu procesów wychowawczych; dostarczanie wiedzy potrzebnej do przekształcania rzeczywistości wychowawczej przedstawionej w formie zdań wartościujących i normatywnych (Wiatrowski 2005, s. 38–41).

W strukturze nauk pedagogicznych znajdują się podstawowe i szczegółowe subdyscypliny naukowe, a także pomocnicze i te z pogranicza. Jedną z nich – odpowiadającą głównym obszarom działalności jednostki – jest pedagogika pracy, której przedmiotem badań – w pierwotnej formule – ustanowiono pedagogiczne aspekty relacji: człowiek – wychowanie – praca.

Idea przygotowania do wielostronnie skutecznego udziału jednostki w pracy, w pracy zawodowej, to podstawowe założenie wskazanej subdyscypliny. Miejsce pedagogiki pracy wyznacza pojęcie pracy ludzkiej w jej różnorodnych powiązaniach i interpretacjach teoretycznych. Jest ona też swoistą płaszczyzną integracji różnych subdyscyplin pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i filozoficznych. Elementem integrującym jest człowiek – najpierw przygotowujący się do podjęcia pracy, a następnie pracujący w różnych zawodach, na różnych stanowiskach, specjalizujący się w coraz to nowych dziedzinach. Impulsem dla pedagogiki pracy stała się także idea uczenia się przez całe życie – *lifelong learning* – która przelamuje bariery między okresem pracy zawodowej a okresami, w których człowiek przygotowuje się do pracy, poszukuje jej, a wreszcie nie musi jej już świadczyć (Kwiatkowski 2010, s. 15).

Pedagogika pracy pozornie stanowi skromny wycinek nauk pedagogicznych. Jej zakres problemowy jest natomiast rozległy i bogaty, gdyż odnosi się do różnych okresów życia człowieka. Pedagogika pracy odkrywa też dla pedagogiki wiele obszarów słabo rozwiniętych i zbadanych, niewidzianych dotąd jako dziedziny mające znaczenie dla wychowania (Jeruszka 2010, s. 65; Szłosek 2015, s. 11).

Dlatego to pedagogice pracy – jej diagnozie i postulowanym kierunkom rozwoju poświęcono prezentowane refleksje. Nadmienić należy, że w strukturze Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk wyodrębniono Sekcję Pedagogiki Pracy (w miejsce wcześniej istniejącego zespołu). Jej przewodniczącym jest prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski. W roku 2022 subdyscyplina ta będzie obchodzić 50-lecie swojego istnienia. Zbliżający się jubileusz inspirowa do stawiania pytań zarówno o jej obecną kondycję, jak i o jej przyszłość.

Z historii pedagogiki pracy

Pedagogika pracy, choć wyodrębniła się w latach 70. XX wieku, ma długi rodowód. Jak podkreśla Zygmunt Wiatrowski (2005, s. 23), wyróżnić można trzy kluczowe etapy prowadzące do jej oficjalnego uznania: etap refleksji nad rolą pracy w życiu człowieka,

etap rozwiązań instytucjonalnych i tworzenia teoretycznych podstaw kształcenia zawodowego, etap formalnego i instytucjonalnego tworzenia pedagogiki pracy.

Nawiązując do aspektu historycznego, a próbując uniknąć powielania dostępnych na ten temat informacji, podkreślić jednak trzeba, że w pierwszych podręcznikach z zakresu tej subdyscypliny doszukiwano się początków rodowodu ludzkiej pracy w dziejach myśli naukowej, głównie filozoficznej i pedagogicznej. Rodowód ten odnaleziono przede wszystkim w wypowiedziach najwybitniejszych europejskich humanistów XVI i początków XVII wieku: Tomasza Morusa, Jana Amosa Komeńskiego i Andrzeja Frycza Modrzewskiego, którzy eksponowali w swoich dziełach rangę pracy i jej wartości w wychowaniu. W pedagogice rozumienie pracy ewoluowało od jej ujmowania ekonomiczno-socjologicznego do uwydatniania aspektów psychologiczno-wychowawczych. Bardzo ważnymi, i to nie tylko w wymiarze polskiej nauki, były pisma Wojciecha B. Jastrzębowskiego z połowy XIX wieku, w których sformułował on koncepcję ergonomii, czyli nauki o pracy. Wraz z przemianami w zachodniej teleologii pedagogicznej, jakie następowały na przełomie XIX i XX wieku, kiedy to ideał kształcenia i wychowania praktycznego zaczął odnosić pierwsze sukcesy nad silnym ciągle ideałem kształcenia ogólnego, również w polskiej teleologii wychowawczej zaczęto powszechniej eksponować wartość pracy oraz ideały pracownika. To zachodzące w pedagogice zachodniej przewartościowanie znalazło poparcie w niektórych kierunkach filozofii, zwłaszcza w koncepcjach Williama Jamesa i Henriego Bergsona. W polskich ideologiach wychowawczych, od drugiej połowy XIX wieku po II Rzeczypospolitą włącznie, bez względu na ich orientację polityczną, eksponowano nie tylko utylitarne, lecz także etyczne wartości pracy oraz postawę twórczą człowieka. Odrodzenie Polski stało się dodatkowym impulsem do podniesienia wydajności produkcyjnej, a tym samym stworzyło grunt dla zainteresowania problemami pracy. Środkiem realizacji tego dalekosiężnego celu stało się wychowanie gospodarcze społeczeństwa, w tym głównie młodego pokolenia. Nowożytnie dzieje polskiej myśli pedagogicznej dowodzą, że niezależnie od nastawień ideowych, filozoficznych i politycznych poszczególnych koncepcji lub doktryn pedagogicznych we wszystkich praca była traktowana jako wartość będąca składnikiem ideałów bądź wzorów wychowawczych. Stała się również podstawową kategorią filozofii pracy i pedagogiki pracy (Jakubiak 2017, s. 55).

Etap formalnego i instytucjonalnego tworzenia pedagogiki pracy rozpoczął się we wrześniu 1972 r. Wówczas swoją działalność rozpoczął Instytut Kształcenia Zawodowego w Warszawie (IKZ). Organizatorem i pierwszym jego dyrektorem był Tadeusz Nowacki. Razem z grupą współzałożycieli i stałych współpracowników, m.in. Zygmuntem Wiątrowskim, Ludwikiem Kołkowskim, Kazimierą Korabiowską-Nowacką, Stanisławem Kaczorem, Wandą Rachalską, Krystyną Lelińską, Kazimierzem Czarneckim oraz koordynatorami badań, realizatorami zadań badawczych i recenzentami, np. Stanisławem Szajkiem, Henrykiem Błażejowskim, Stefanem M. Kwiatkowskim, Ryszardem Gerlachem, Franciszkiem Szloskiem, rozpoczęto działania mające prowadzić do ukształtowania nowej subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki pracy, osadzonej w strukturze nie tylko nauk pedagogicznych, lecz także nauk o pracy. Główny jej twórca, Tadeusz Nowacki

zapropował 10 obszarów badań tej subdyscypliny, z kolei Stanisław Kaczor, pełniący od 1984 r. funkcję dyrektora IKZ aż do jego likwidacji w roku 1990, wyodrębnił tzw. 12 kręgów badawczych. Proponowane wówczas wykazy problemów stanowiły punkt wyjścia do opracowania pełnej struktury badawczej. W ich następstwie ustalono strukturę pedagogiki pracy w postaci dopełniających się działań:

- kształcenie przedzawodowe obejmujące to wszystko, co decyduje o rozwoju jednostki w okresie poprzedzającym systematyczne kształcenie zawodowe i pomagające w podjęciu właściwej decyzji zawodowej; obejmujące problematykę wychowania przez pracę, orientacji, poradnictwa i doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz edukacji ogólnotechnicznej;
- kształcenie zawodowe dotyczące przygotowania do zatrudnienia poprzez umożliwienie jednostce uzyskania wiedzy, umiejętności, sprawności i nawyków zawodowych oraz ukształtowanie właściwych postaw zawodowych; obejmujące przede wszystkim cele, treści, programy, proces, formy, metody i środki kształcenia realizowane w szkole zawodowej, a także w instytucjach edukacji pozaszkolnej, głównie w zakładach pracy;
- ustawiczne kształcenie zawodowe dorosłych obejmujące procesy edukacyjne w całym okresie aktywności edukacyjnej, ale także problemy adaptacji społeczno-zawodowej, identyfikacji i stabilizacji zawodowej oraz problematykę działań humanizacyjnych w zakładzie pracy (Gerlach 2017, s. 19).

Przez kolejne lata wykaz problemów badawczych ulegał licznym modyfikacjom. Pedagogika pracy jako nowa i szybko rozwijająca się subdyscyplina pedagogiczna w ciągu niespełna pierwszych 20 lat swojego istnienia osiągnęła wysoki poziom naukowy, zaznaczyła swoje miejsce w piśmiennictwie oraz ukształtowała kilka liczących się zespołów badawczych. Wokół samodzielnych pracowników nauki skupiło się grono młodych adeptów, a konferencje i seminaria zaczęły mieć charakter cykliczny (np. Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy czy w latach późniejszych Ogólnopolskie Seminarium Badawcze). Warto przypominać ten historyczny już okres jej rozwoju, gdyż w latach 90. warunki uległy diametralnej zmianie. Przede wszystkim wraz z nową sytuacją polityczną i społeczno-gospodarczą zniknął z mapy instytucji naukowo-badawczych Instytut Kształcenia Zawodowego. Jest swoistym paradoksem, że wraz z wprowadzeniem gospodarki rynkowej i pojawianiem się problemów związanych z bezrobociem podjęto wówczas decyzję o likwidacji placówki zajmującej się m.in. zawodoznawstwem i poradnictwem zawodowym. Jednocześnie wzrost autonomii uczelni wyższych spowodował, że głównie ze względów ekonomicznych rozpoczęły one proces ograniczania działalności instytutów, zakładów i katedr, które w zakresie dydaktyki nie były ściśle związane z głównym nurtem kształcenia. Spowodowało to w praktyce marginalizację pedagogiki pracy w uczelniach nieprowadzących kierunków pedagogicznych. Brak Instytutu Kształcenia Zawodowego to nie tylko trwająca do dzisiaj pustka po instytucjonalnym liderze naukowym i organizacyjnym, lecz także rozproszenie kadry i utrata znacznej części zbiorów bibliotecznych. Jeśli do tego dodamy

znaczne ograniczenie, a w wielu przypadkach wręcz zerwanie współpracy międzynarodowej i osłabienie relacji między ośrodkami krajowymi, to otrzymamy obraz, który S.M. Kwiatkowski (2010, s. 22) określa mianem „bilansu otwarcia”.

Nowe uwarunkowania społeczno-gospodarcze spowodowały natomiast wzrost zainteresowania pedagogów specyfiką przemian i wynikającymi z nich zadaniami stojącymi przed kształceniem przedzawodowym, zawodowym i doskonaleniem w zawodzie. Opublikowane zostały zbiory tekstów poświęconych perspektywom rozwoju kształcenia zawodowego rozpatrywanym w kontekście potrzeb gospodarki rynkowej. Wątki charakterystyczne dla pedagogiki pracy pojawiały się także w publikacjach poświęconych ogólnym problemom pedagogiki i edukacji oraz pedagogice społecznej. Na dorobek wydawniczy tego okresu składają się również słowniki i nowoczesnie opracowane materiały dydaktyczne. Pierwsze lata nowego stulecia to dla pedagogiki pracy niezwykle przyspieszenie w rozwoju wynikające przede wszystkim z postępującej integracji europejskiej i konieczności doprowadzenia do porównywalności, a w konsekwencji uznawalności świadectw i dyplomów zawodowych. To także okres reformowania systemu edukacji zawodowej. Reforma z 1999 r. wprowadzająca wówczas nowy typ szkoły – liceum profilowane w miejsce liceum zawodowego – spowodowała (tymczasowe) dołączenie do obszarów badawczych – obok kształcenia przedzawodowego, zawodowego i doskonalenia zawodowego – również kształcenia prozawodowego (Kwiatkowski 2010, s. 23–25).

W okresie tym odnotować trzeba dużą aktywność naukową i organizacyjną pedagogów pracy podejmowaną jednak przez stosunkowo nieliczną grupę badaczy. Na bieżąco dokonywane też były oceny prowadzonej działalności i osiągniętych w tej subdyscyplinie rezultatów naukowo-badawczych. Oceny te nie zawsze były jednoznacznie pozytywne. Analizy ukazujące kondycję naukową pedagogiki pracy były i nadal są zróżnicowane, tak jak w przypadku innych subdyscyplin. Poświęcono im kolejną część niniejszego opracowania.

Współczesność: metafora „ugotowanej żaby” i „dojrzewającego sera”

Prezentując syntetycznie opis aktualnej kondycji pedagogiki pracy, będącej częścią nauk pedagogicznych w Polsce, nawiązać w pierwszej kolejności można do diagnozy jej stanu przeprowadzonej podczas trzech ogólnopolskich konferencji naukowych, jakie odbyły się w ramach tej subdyscypliny:

- „Pedagogika pracy. Dyskurs o przyszłości” zorganizowanej przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w dniach 24–26 października 2010 r. w Bydgoszczy,
- „40 lat polskiej pedagogiki pracy” zorganizowanej przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie oraz Państwowy Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu w dniach 23–25 października 2012 r. w Jedlni-Letnisku koło Radomia,

- „Filozoficzne podstawy pedagogiki pracy” zorganizowanej przez Uniwersytet Rzeszowski w dniach 15–17 maja 2019 r. w Rzeszowie.

Analiza dotychczasowego dorobku tej subdyscypliny pozwala wskazać na aktywność i wiele osiągnięć badawczych, publikacyjnych, organizacyjnych, dydaktycznych oraz w zakresie kształcenia kadr. Potwierdzają to m.in. coroczne sprawozdania, jakie zespół – a obecnie Sekcja Pedagogiki Pracy – przedkłada Komitetowi Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Wykaz organizowanych zebrań, konferencji, debat, dyskusji i innych form spotkań naukowych oraz najważniejszych ich rezultatów, wszelkie formy działalności upowszechniającej i promującej tę naukę, działalność ekspercka, opinie, oceny i konsultacje, działalność wydawnicza, współpraca z organami rządowymi i samorządowymi, a także aktywność międzynarodowa – wszystkie wymienione aspekty są systematycznie raportowane. Wspomniane powyżej konferencje były natomiast szczególną okazją przede wszystkim do refleksji krytycznej. Podkreślając pozytywny dorobek, część pedagogów pracy zwracała uwagę na występujące w jej zakresie niedomagania, słabości, a nawet nie przewidywała dalszego pomyślnego jej rozwoju. Coraz częściej pojawiają się zatem pytania o przyszłość tej subdyscypliny i próby formułowania na nie odpowiedzi. Prezentowany artykuł również stanowi taką właśnie próbę.

Kilkadziesiąt lat istnienia pedagogiki pracy, jak słusznie podkreśla S.M. Kwiatkowski (2012, s. 7), to jednocześnie długi i krótki okres w życiu naukowym:

Dostatecznie długi, by zaznaczyć swoją obecność, wypracować styl uprawiania działalności badawczej, zaistnieć w świadomości przedstawicieli własnej dyscypliny i dyscyplin pokrewnych. Wystarczający na zdefiniowanie podstawowych pojęć, opracowanie zrębów metodologicznych, przeprowadzenie istotnych dla edukacji badań i opublikowanie znaczących książek. To także, a może przede wszystkim, okres niezbędny do stworzenia zespołów naukowych, nawiązania współpracy między ośrodkami akademickimi, wreszcie zbudowania sieci relacji interpersonalnych, które tworzą podwaliny kapitału społecznego w pedagogice pracy. Jednocześnie jednak jest to krótki okres z punktu widzenia innych, obrosłych tradycją, subdyscyplin pedagogicznych. Krótki z perspektywy instytucji uniwersyteckich, ich zakorzenienia w nauce światowej, międzynarodowych badań i publikacji.

Czas intensywnego rozwoju prowadzący do dojrzałości tej subdyscypliny wiązał się przede wszystkim z uzyskaniem kryteriów odrębności i jej samodzielności w postaci:

- wyraźnie sprecyzowanego i społecznie znaczącego przedmiotu badań i zainteresowań naukowych,
- odpowiednich do przedmiotu – terminologii i nazewnictwa,
- logicznie zwartego systemu pojęć i twierdzeń,
- dostosowanej do przedmiotu metodologii, w tym metod, technik, narzędzi oraz procedur badań,
- określonej płaszczyzny przebiegu i przetwarzania informacji naukowej (wydawnictwa, kontakty krajowe i zagraniczne),
- powszechnie uznanej reprezentacji instytucjonalnej i personalnej (Wiatrowski 2005, s. 32–33).

W nawiązaniu do zasygnalizowanych kryteriów odrębności i samodzielności subdyscypliny współcześnie spośród wskazanych za pozytywne uznać można przede wszystkim wydawanie czasopism naukowych poświęconych problematyce pedagogiki pracy, stwarzających możliwość upowszechniania wyników badań realizowanych w różnych ośrodkach naukowych, nie tylko w Polsce: „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” – Sieć Badawcza Łukasiewicz w Radomiu (wcześniej Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy), „Problemy Profesjologii” – Uniwersytet Zielonogórski, „Szkola – Zawód – Praca” – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, „Labor et Educatio” – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia” – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Stan realizacji pozostałych kryteriów uznać można natomiast za przynajmniej dyskusyjny i budzący niepokój, czy pedagogika pracy nadal jest dynamicznie rozwijającą się subdyscypliną pedagogiczną.

Od wielu lat część jej reprezentantów sygnalizuje, że warto pobudzić środowisko pedagogów pracy do większej aktywności badawczej na rzecz dalszego ich spełniania/utrzymywania. Nie przejawiając sytuacji, w publikacji *O kondycji polskiej pedagogiki pracy* R. Gerlach (2017) wskazywał na niedostatki w rozwoju tej subdyscypliny i wystosował taki apel. W zasadzie wszystkie uwagi sformułowane wówczas przez tego autora pozostają aktualne, stąd warto je przypomnieć, poszerzając także o nowe spostrzeżenia.

1. Niedostatek myśli teoretycznej, tzn. słaby rozwój teorii naukowych w dziedzinie pedagogiki pracy², na który uwagę zwraca również S.M. Kwiatkowski (2010), łącząc go z „problemem kadrowym” oraz podkreślając, że w wielu obszarach badawczych pedagogiki pracy dominuje nadal ujęcie przedteoretyczne. Obecnie trudno wskazać teorie naukowe, na jakich opierałyby się podstawy teoretyczne tej subdyscypliny, oddające w pełni jej istotę. Źródła zdecydowanej większości koncepcji stanowiących podstawę prowadzonych przez pedagogów pracy badań stanowią inne subdyscypliny pedagogiczne, a nawet inne niż pedagogika dyscypliny naukowej, np. psychologia, socjologia, nauki o zarządzaniu. Trudno także mówić, abyśmy posiadali przynajmniej jedną spójną teorię ludzkiej pracy, będącą podstawą badań dla pedagogów pracy.
2. Brak uzupełnianej i uaktualnianej na bieżąco terminologii. Dynamika współczesności nie pozostaje bez wpływu na zdefiniowane w latach 70. podstawowe kategorie problemowe, takie jak m.in. praca, zawód, umiejętności, kwalifikacje,

² W tym kontekście można podjąć dyskusję ze stanowiskiem Z. Wiatrowskiego (2010, s. 31–63), który sprzeciwia się zarzutowi braku liczących się w nauce teorii naukowych z zakresu pedagogiki pracy i uznaje go za nie do końca przemyślaną „innowację naukowoznawczą”. Autor ten wyodrębnia: filozoficzno-humanistyczną teorię pracy człowieka; teorię całonocnego rozwoju zawodowego; teorię wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy; teorię kształcenia zawodowego; teorię kwalifikacji i kompetencji zawodowych; teorię kształcenia ustawicznego dorosłych; teorię orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego; teorię kariery zawodowej.

kompetencje, kariera³. Ponadto kategorie te mają wymiar nie tylko zmienny, lecz także niejednoznaczny oraz interdyscyplinarny; funkcjonują nie tylko w pedagogice pracy, stąd subdyscyplina ta nie ma wyłączności na posługiwanie się nimi. Używa się ich powszechnie w naukach humanistyczno-społecznych, ekonomicznych, prawnych, medycznych, technicznych, w polityce społecznej i gospodarczej. Funkcjonują zatem także liczne ich interpretacje, co często wprowadza dezorientację i chaos nazewniczy. Liczne zapowiedzi dotyczące tego zagadnienia były już wielokrotnie sformułowane przez pedagogów pracy, lecz tylko na zapowiedziach się kończyło.

3. To, na co chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę jako autorzy niniejszego artykułu, to fakt, że mamy do czynienia z NOWĄ pracą człowieka. Żadna z dostępnych definicji pracy czy pracy zawodowej, mimo swej uniwersalności, nie oddaje już istoty zachodzących zmian, m.in. powstania zglobalizowanego świata pracy, hiperpołączenia siły roboczej, uberyzacji, rozwoju sztucznej inteligencji i uczenia się maszyn czy też zmian czasu i przestrzeni jej wykonywania (Tomaszewska 2020). Sam fakt ogólnoświatowej pandemii SARS-CoV-2 przyspieszył rozwój takich zjawisk w obszarze zatrudnienia, że praca coraz częściej charakteryzuje się niestałością i nieciągłością miejsca (np. praca zdalna). To zaledwie wybrane przykłady zachodzących przeobrażeń. Dlatego należy mówić już o NOWEJ pracy, a zatem NOWYM przedmiocie badań pedagogiki pracy, dla określenia którego – jako badacze – nie dysponujemy jeszcze stosownymi ujęciami terminologicznymi.
4. Brak metodologii pedagogiki pracy sensu stricto oraz odpowiednich publikacji z tego zakresu. Częściej korzysta się z metod uwzględniających specyficzne właściwości nauk społecznych⁴ wynikające z ich przedmiotu badań, biorąc pod uwagę różnice w stosowanych technikach i narzędziach każdej z dyscyplin przynależnych do tej dziedziny. Niewiele, a w zasadzie nic nie pisze się na temat metodologii tej subdyscypliny pedagogicznej. Poza *Metodologią pedagogiki pracy* wydaną

³ W tej kwestii należy zwrócić uwagę na publikację Urszuli Jeruszki (2016). Książka ta przedstawia współczesne, holistyczne podejście do kategorii kompetencji oraz świadome projektowanie ścieżki rozwoju kompetencji i zarządzanie kompetencjami. Autorka ta zainicjowała również nowy dyskurs w obszarze: praca – zatrudnienie – przydatność zawodowa – zatrudnialność.

⁴ W naukach społecznych przedmiotem tym jest najogólniej biorąc rzeczywistość społeczna, na którą składa się wiele różnorodnych wytworów – materialnych i niematerialnych – będących dziełem istot żyjących społecznie i zdolnych do racjonalnego myślenia, które są zaliczane do gatunku homo sapiens (zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne, procesy i zjawiska, jakie zachodzą w tej rzeczywistości). Przedmiot badań społecznych jest złożony i obejmuje różne twory życia społecznego, zarówno materialne, jakimi są np. zbiorowości społeczne, jak też idealne, do których zaliczamy np. idee, rozmaite wierzenia, stereotypy itp. wytwory umysłu ludzkiego. Postulowana przez metodologów jedność nauki i jej założeń metodologicznych nie wyklucza wcale odrębności poszczególnych nauk, lecz wskazuje na możliwość przenoszenia doświadczeń i metod badawczych z jednych nauk do drugich. Jednak wszelkie działania tego typu powinny uwzględniać zarówno to, co wspólne wszystkim naukom, jak też ich odrębność (Sztumski 2017).

w 1978 r. pod redakcją naukową T. Nowackiego od bardzo wielu lat nie powstało opracowanie zwarte omawiające w sposób w miarę całościowy te zagadnienia. Przygotowanie metodologiczne zarówno studentów piszących prace licencjackie i magisterskie z zakresu pedagogiki pracy, jak i osób składających rozprawy doktorskie oraz habilitacyjne często jest w związku z tą sytuacją niezadowalające i niewystarczające. Przy ocenie tego typu prac część metodologiczna okazuje się najczęściej najsłabszym ogniwem, uwidoczniającym wyraźne braki w przygotowaniu z tego zakresu, szczególnie że złożoność przedmiotu badań pedagogiki pracy stwarza poważne trudności metodologiczne z formułowaniem i klasyfikowaniem problemów badawczych (Gerlach 2010).

5. Dominacja ilościowych metod badawczych, głównie sondażu diagnostycznego/metody badania opinii oraz technik: ankietowania i wywiadu. W taki sposób prowadzona jest większość badań zarówno przez poszczególnych badaczy, jak i przez zespoły badawcze. Można wręcz mówić o panującej w tej subdyscyplinie „ankietomanii”. To ograniczenie rodzaju stosowanych metod stanowi jedną z konsekwencji braku opracowań z metodologii pedagogiki pracy.
6. Niedostateczne wykorzystywanie jakościowych metod badawczych, których przydatność jest przecież istotna. Badania w pedagogice pracy dotyczą uzyskiwania tzw. danych twardych dzięki wspomnianym metodom ilościowym. Pozyskiwanie tzw. danych miękkich w wyniku zastosowania metod jakościowych jest mocno zmarginalizowane, o czym dalej w artykule (Gerlach 2015; Stochmiątek 2011).
7. Od wielu lat trudno też mówić o istnieniu reprezentacji instytucjonalnej. W okresie tworzenia zrębów teoretycznych tę rozwijającą się subdyscyplinę wspomagały instytucje naukowe, które w okresie jej dojrzałości zostały administracyjnie zlikwidowane (wspomniany Instytut Kształcenia Zawodowego, Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy, seria wydawnicza „Biblioteka Kształcenia Zawodowego”, a później seria „Biblioteka Pedagogiki Pracy”). Aktualnie, poza wskazanym zespołem, a obecnie Sekcją Pedagogiki Pracy KNP PAN, nie ma instytucji, która inicjowałaby, organizowała i koordynowała ogólnokrajowe działania pedagogów pracy.
8. Brakuje też silnych ośrodków naukowo-badawczych skupiających specjalistów zajmujących się problematyką tej subdyscypliny. Niewiele jest również ośrodków naukowych umożliwiających „usamodzielnianie się” młodych adeptów nauki. W zasadzie istnieją trzy ośrodki, które uznać można za wiodące i umożliwiające uzyskiwanie stopnia doktora habilitowanego przez osoby mające dorobek z zakresu tej subdyscypliny pedagogicznej (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Oczywiście można to robić także we wszystkich innych uczelniach mających w tym zakresie uprawnienia w ramach dyscypliny pedagogiki, jednak brak specjalistów znacznie utrudnia to postępowanie. Trudno ponadto mówić o tzw. szkołach naukowych, czyli nazywanych i opisywanych z pewnej perspektywy czasowej intelektualnych

wspólnotach składających się z uczonych, których jednoczą pewne idee lub sposoby podejścia do określonych problemów naukowych. Takie szkoły, związane z określonym miejscem lub ośrodkiem naukowym, wyznaczone przez dorobek wybitnego uczonego/mistrza lub podejście naukowe charakteryzuje zaangażowanie emocjonalne członków, wyrażające się przekonaniem o słuszności wybranej drogi, o wartości własnych dokonań, solidarnością w ich obronie i w atakowaniu pozycji „przeciwników” naukowych. W pedagogice pracy stają się one zjawiskiem zanikającym, wręcz historycznym.

9. Reprezentacja personalna opisywanej subdyscypliny tworzona jest przez grono wcale nie tak licznych pracowników naukowych uczelni i instytutów naukowo-badawczych⁵. Grupa samodzielnych pracowników naukowych nie jest zbyt imponująca, a osób posiadających tytuł naukowy jest pięć. Wskazać można jeszcze kilka osób, które czasami deklarują swoją przynależność do niej, zajmując się też kształceniem studentów pedagogiki pracy, jednak ich udział w życiu naukowym jest niewielki lub wręcz znikomy. Mało korzystna jest ponadto sytuacja w grupach najmłodszych pracowników nauki, a w ogóle także kandydatów na doktorantów czy asystentów. Przyczyny są różne: niskie płace, oszczędności ze strony uczelni, niepewna i coraz trudniejsza droga rozwoju naukowego. Może to zapowiadać powstanie „luki pokoleniowej”, która w zasadzie jest odczuwalna już teraz.
10. Osłabienie współpracy pomiędzy badaczami i środowiskami zajmującymi się pedagogiką pracy skutkujące atomizacją i rozproszeniem problematyki badawczej. Jest to jeden z kluczowych obecnie mankamentów, jaki dotyczy tej subdyscypliny. Ujawnił się on zwłaszcza po reaktywacji Zespołu Pedagogii Pracy w roku 2016 oraz uruchomieniu strony internetowej tego zespołu. Osłabienie współpracy międzyśrodowiskowej skutkuje coraz mniejszym zaangażowaniem we wzajemne kontakty i spotkania grupowe, nadmierną rutyną i formalizacją, coraz niższym poziomem wzajemnego zaufania, brakiem atmosfery do otwartego dzielenia się wiedzą, a w konsekwencji również ograniczaniem się do wiedzy poznawczej. Trudno znaleźć uzasadnienie dla tego stanu. Coraz bardziej złożone uwarunkowania funkcjonowania sektora szkolnictwa wyższego, marginalizacja uczestnictwa w konferencjach w kontekście oceniania kryteriów osiągnięć naukowych, a także silny trend indywidualizacji być może choć po części stanowią wyjaśnienie. W ostatnim czasie sytuacja ta uległa dodatkowemu pogorszeniu w związku z ograniczeniami wynikającymi z ogólnoświatowej pandemii SARS-CoV-2. Brak zaangażowania we wzajemną współpracę uprawnia do postawienia tezy o „miecie zgranego zespołu”, gdyż w rzeczywistości każdy funkcjonuje na własnym terytorium i koncentruje się na własnych badaniach, kompetencjach i wpływach.
11. Niski poziom współpracy międzynarodowej, projektów badawczych, sukcesów na polu zagranicznym, obecności publikacyjnej pedagogów pracy i uzyskiwanego wskaźnika/indeksu cytowań IF (*impact factor*), rozumianego jako miernik siły

⁵ W 2020 r. przed likwidacją Zespół Pedagogiki Pracy liczył 66 osób.

oddziaływania i prestiżu czasopism naukowych, tzw. siły przebicia – poza nielicznymi przykładami również trzeba uznać za niewystarczający i niezadowolający aspekt cechujący tę subdyscyplinę. Pozytywne rezultaty w tym zakresie dotyczą pojedynczych osób i jednostek, np. działalność Sieci Badawczej Łukasiewicz w Radomiu; działalność UNEVOC Centre w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; współpraca Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy zainicjowana i koordynowana przez Franciszka Szloska, m.in. pod postacią cyklicznie organizowanych forów naukowych⁶. Być może takich przykładów jest więcej. Ze względu jednak na brak informacji w tym względzie, co wynika także z osłabienia wspomnianej krajowej współpracy międzyśrodowiskowej i międzyzespołowej oraz braku systematycznego ich upowszechniania, choćby na stronie internetowej Sekcji Pedagogiki Pracy KNP PAN, funkcjonowanie oraz kontakty tej subdyscypliny poza granicami Polski trudno uznać za zadowolające.

Dopełniając powyższe, jak zwraca uwagę Kwiatkowski (2012, s. 7–8), w rodzimych warunkach kilkadziesiąt lat pracy naukowej w stabilnej sytuacji z pewnością zawoalowałyby większymi osiągnięciami niż te, którymi może obecnie poszczycić się pedagogika pracy. Kluczowe znaczenie ma jednak wspomniana „stabilna sytuacja”, przez którą można rozumieć trwałe podstawy instytucjonalne, przejrzysty system finansowania badań oraz możliwości zdobywania stopni i tytułów naukowych. Żaden z tych warunków nie został dotychczas w pełni zrealizowany. Wspomniana już irracjonalna wówczas decyzja o zamknięciu Instytutu Kształcenia Zawodowego i brak po dzień dzisiejszy placówki kompleksowo realizującej wszystkie zadania wynikające ze zmieniających się relacji szkoła zawodowa – rynek pracy doprowadziła do sytuacji, w której poszczególne katedry pedagogiki pracy funkcjonujące (pod różnymi nazwami) w uczelniach wyższych realizują wycinkowe badania, których wyniki nie uprawniają do uogólnień i prognoz na kolejne lata. Po prostu brakuje kompleksowej diagnozy. Rozproszenie źródeł finansowania – trudno bowiem mówić o systemie finansowania badań z zakresu pedagogiki pracy – przy niedostatkach koordynacyjnych powoduje rozdrobnienie projektów, co w połączeniu z brakiem instytucji zajmującej się syntezą wyników i ich rekomendacją prowadzi do powielania badań i trudności implementacyjnych. Także zasygnalizowany rozwój naukowy pedagogów pracy napotyka przeszkody związane z niedostateczną liczbą przedstawicieli tej subdyscypliny w radach wydziałów mających uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego. Brak specjalistów powoduje obawy tych gremiów przed promocją naukową pedagogów pracy, a bez owej promocji pogłębia się niedostatek kolejnych pokoleń przedstawicieli tej subdyscypliny

⁶ Zgodnie z Umową o współpracy pomiędzy Polską Akademią Nauk i Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy w dniach 9–10 maja 2022 r. planowane jest IX Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie Forum Polskich i Ukraińskich Naukowców organizowane przez Instytut Pedagogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie pt. „Drogi i bezdroża edukacji w okresie pandemii”.

pedagogicznej. Ten stan rzeczy skłania do poszukiwania możliwości awansu naukowego poza granicami Polski, co skutkuje uogólnionymi, często negatywnymi ocenami takiego postępowania.

Analizując dotychczasowy dorobek tej subdyscypliny pedagogicznej, a tym bardziej zastanawiając się nad kierunkami jej dalszego rozwoju, podzielić się można jeszcze kilkoma refleksjami dotyczącymi aktualnego stanu pedagogiki pracy.

Jak przewidywał Z. Wiatrowski (2005, s. 61) w ostatniej, wydanej 16 lat temu wersji swojego podręcznika *Podstawy pedagogiki pracy*, dobrze o tej dziedzinie nauki świadczyły wówczas takie okoliczności i wyznaczniki jej funkcjonowania, jak:

- spełnianie podstawowych kryteriów i wymagań samodzielności oraz odrębności subdyscypliny naukowej – do czego odniesiono się już w niniejszym artykule;
- nieustanna dążność do należytego sytuowania się w zmiennym układzie życia gospodarczego i społecznego;
- odpowiednie uczestnictwo w przemianach edukacyjnych, szczególnie wyznaczone zadaniami reformy systemu edukacji w Polsce;
- zwielokrotnione uwrażliwienie na postęp i nowoczesność w edukacji oraz w naukach pedagogicznych i naukach o pracy;
- wyjątkowo silne zaangażowanie się na rzecz europejskiego wymiaru edukacji.

Jak się wydaje, wszystkie wskazane uwarunkowania można współcześnie zakwestionować.

Choć pedagogika pracy jest uznawana za pełnoprawną subdyscyplinę pedagogiczną i określiła swoje miejsce w rozległym systemie/kompleksie nauk pedagogicznych, a zarazem w naukach o pracy, to nie została w ostatnich latach uznana za przedmiot podstawowy w wykazie standardów nauczania na studiach pedagogicznych. Trudno także mówić o rzeczywistym uzyskiwaniu zatrudnienia przez jej absolwentów na stanowiskach pracy określanych jako „pedagog pracy”, a nawet o możliwości zachowania ciągłości modułów kształcenia z jej zakresu w uczelniach na terenie całego kraju.

W ostatnich latach brakuje przesłanek wskazujących na znaczącą rolę tej subdyscypliny w aktualnym życiu gospodarczym kraju i rozwiązywaniu problemów edukacji zawodowej, a także jej udziału w opracowywaniu założeń ostatniej reformy systemu edukacji z 2017 r. Pedagodzy pracy nie wypracowali też jednomyślnego stanowiska w odniesieniu do likwidacji zasadniczych szkół zawodowych na rzecz powołania trzyletniej szkoły branżowej I stopnia oraz dwuletniej szkoły branżowej II stopnia. Jeszcze trudniej zatem podtrzymywać przekonanie o silnym zaangażowaniu się pedagogiki pracy na rzecz europejskiego wymiaru edukacji czy choćby analizowaniu tego wymiaru pod kątem przystosowywania polskiego szkolnictwa zawodowego do wymogów europejskich.

Jak słusznie podkreśla Zdzisław Wołk (2018, s. 103), wyznacznikami nietrwałości pedagogiki pracy są, po pierwsze, zmieniające się wartościowanie pracy, jej roli i znaczenia w życiu ludzi, a także sposobów jej wykonywania oraz, po drugie, zmieniająca się pozycja i rola edukacji do pracy. Wraz z przeobrażeniami na rynku pracy i związanymi

z nimi oczekiwaniami wobec systemów oświaty modyfikacjom podlegają cele kształcenia, w tym cele kształcenia zawodowego oraz formy ich realizacji. Pedagogika pracy nie uczestniczy już w tych procesach.

Podkreślana przez lata wrażliwość na dokonujące się przemiany otaczającej rzeczywistości nie znajduje odzwierciedlenia choćby w podejmowanej obecnie problematyce badawczej. Analiza dorobku publikacyjnego prawie 70 członków dawnego zespołu – liczba i tematyka wydanych monografii i opracowań, echa poglądów autorów w literaturze krajowej i zagranicznej, cytowanie się oraz wzajemne nawiązywanie do głoszonych pojęć i idei – ukazuje, jak bardzo odeszliśmy od badań związanych z przedmiotem pedagogiki pracy. Największym zdiagnozowanym problemem wydaje się więc fakt, że pedagodzy pracy zaprzestali prowadzenia analiz, zarówno teoretycznych, jak i empirycznych w zakresie przedmiotu badań swojej własnej subdyscypliny – pracy ludzkiej, o czym jeszcze będzie mowa w dalszej części artykułu. Tymczasem kontynuowanie pogłębionej refleksji i prowadzenie rozległych badań nad pracą człowieka to jedyna droga dająca szansę dalszego, pomyślnego rozwoju.

Wydaje się wręcz, że mimo powszechnie podkreślanej dynamiki przemian cywilizacyjnych pedagogika pracy staje się mniej podatna na zmiany niż inne subdyscypliny. Dlatego pedagogom pracy coraz trudniej będzie poradzić sobie ze wskazanymi wątpliwościami i niedomaganiem. Silne przywiązanie do tego, co było, i brak zbiorowej odpowiedzialności za efekty połączonego wysiłku wszystkich jej członków mogą stanowić barierę dla dalszego jej rozwoju. Ważne jest także nieuleganie „iluzji aktywności” i „koncentracji na pojedynczych wydarzeniach”. Prawdziwa aktywność jest bowiem synonimem obserwacji i zrozumienia, w jakim stopniu my sami odpowiadamy za nasze problemy.

Pedagogika pracy jako całość musi rozpoznawać zbliżające się zagrożenia, rozumieć ich konsekwencje i znaleźć wyjście z sytuacji. Mimo dotychczasowych wysiłków intelektualnych zaangażowanych w nią ludzi w wielu aspektach nie osiągnęliśmy sukcesu i borykamy się z pewnymi jej upośledzeniami. Dlatego też pedagodzy pracy muszą zrozumieć potrzeby swojej subdyscypliny i odważnie wprowadzać zmiany.

Tu nasuwają się dwie metafory.

Pierwsza to metafora „gotowanej żaby”. Żaba wrzucona do gorącej wody natychmiast z niej wyskoczy. Jeśli jednak włoży się ją do zimnej wody, którą będzie się stopniowo podgrzewać, to żaba pozostanie w bezruchu i da się ugotować (Tomaszewska-Lipiec 2012, s. 156). Jest to aluzja do obecnego stanu pedagogiki pracy. Jeśli nie dostrzeżemy zarówno aktualnych, jak i przyszłych zagrożeń, zwłaszcza że nadchodzą one stopniowo, a powolnych przemian zazwyczaj się nie dostrzega, to możemy stać się właśnie taką żabą.

Druga metafora dotyczy „dojrzewającego sera”. Być może to tylko pozory, że osiągnęliśmy samodzielność i dojrzałość jako subdyscyplina pedagogiczna. Tak naprawdę albo nadal jesteśmy w procesie jej osiągnięcia – dojrzewamy niczym ser i to ser z dziurami (naszymi słabościami, nad którymi wspólnie należy podjąć pracę naprawczą), potrzebujący odpowiednich stabilnych warunków dla swojego wzrostu – albo

dojrzałość ta nie jest nam dana raz na zawsze. Bez nieustannego zaangażowania i wzmożonej aktywności pedagogów pracy oraz osób współpracujących z naszą subdyscypliną możemy ją utracić.

Nie jest to diagnoza napawająca zadowoleniem i optymizmem. Mamy tego świadomość. Wręcz przeciwnie, podczas przygotowywania niniejszego tekstu pojawiła się w nas refleksja, pytanie o to, czy, jeśli nie dostrzeżemy zagrożenia i wspólnie nie podejmiemy odpowiednich działań, to pedagogika pracy będzie obchodzić kolejne jubileusze.

W poszukiwaniu nowych horyzontów rozwoju

Zastanawiając się nad przyszłością pedagogiki pracy i koniecznymi działaniami mającymi na celu przeprowadzenie niezbędnych, a zarazem realnych przekształceń, wyodrębnić można konkretne wektory rozwoju. W nawiązaniu do ukazanej w pierwszej części artykułu współczesnej kondycji opisywanej subdyscypliny można naturalnie przekształcić poszczególne rozpoznania dla wyodrębnienia i przedsięwzięcia działań zaradczych.

Jako autorzy tego tekstu chcielibyśmy natomiast zwrócić uwagę na kilka kluczowych naszym zdaniem obszarów:

- dążenie do utrzymania kryteriów samodzielnej i odrębnej subdyscypliny,
- ponowne określenie przedmiotu zainteresowań i dociekań poznawczych, a tym samym poszukiwanie nowych koncepcji teoretycznych,
- dążenie do zwiększenia przydatności poznawczej i praktycznej pedagogiki pracy,
- dążenie do nadania pedagogice pracy statusu nauki interdyscyplinarnej,
- poszerzenie spektrum metod badawczych.

Nawiązując do pierwszego obszaru, jak wskazuje F. Szlosek (2015) w monografii *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, zważywszy na fakt, że subdyscyplina ta zrodziła się w zasadniczo odmiennej rzeczywistości, zachodzi konieczność redefinicji jej miejsca w rodzinie nauk pedagogicznych i nauk o pracy, a także ustalenia aktualnych jej związków z szeroko pojętym życiem społeczno-gospodarczym. Nie ma wątpliwości, że nowe uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe i społeczno-ekonomiczne determinują „dojrzewanie naukowe” pedagogiki pracy. Niezbędnej redefinicji wymaga, z tych samych powodów, wspomniany już w tekście system pojęciowy pedagogiki pracy – tak wyraźnie eksponowany i przekonujący co uzasadniony w podstawach teoretycznych tej subdyscypliny. Z punktu widzenia dyscyplinarności niezbędna jest wykładnia wskazująca, czy pedagogice pracy bliżej do paradygmatu pozytywistycznego i związanego z nim scjentyistycznego uprawiania nauki, czy też ewoluuje ona w kierunku paradygmatu hermeneutyczno-interpretacyjnego, wskazującego na genetyczne właściwości badanego podmiotu. Oznacza to, że aktualnie zaistniała potrzeba określenia na nowo przedmiotu badań opisywanej subdyscypliny z perspektywy zarówno przyjętych prawie 50 lat temu założeń

ontologiczno-epistemologicznych i metodologicznych, jak i współczesnych, znacząco odmiennych, uwarunkowań obejmujących jakościową analizę (tekstów) dokumentów w zależności od przedmiotu badań, np. działalności edukacyjnej, programów pracowniczych, stosowanych form zatrudnienia.

Wskazane:

- redefinicja miejsca pedagogiki pracy w naukach pedagogicznych i naukach o pracy oraz ponowne jej osadzenie w życiu społeczno-gospodarczym;
- redefinicja systemu pojęciowego;
- a także zasygnalizowana już kilkakrotnie konieczność redefinicji przedmiotu badań.

uznać trzeba za zasadnicze wektory dalszego rozwoju tej subdyscypliny.

Dopełniając powyższe, podkreślić można, że na dynamikę ewolucji zarówno przedmiotu badań, jak i całej siatki pojęciowej pedagogiki pracy w ujęciu horyzontalnym i wertykalnym wskazuje też Waldemar Furmanek (2013). Jak podkreśla ten autor, w ostatnich kilkunastu już latach pedagogika pracy wyraźnie zmienia swoją charakterystykę. Wynika to z przemian tego wycinka rzeczywistości, który stanowi obiekt (system obiektów) zainteresowań jej przedstawicieli, a zatem pracy ludzkiej. Staje się ona bowiem (wspomnianą w pierwszej części artykułu) NOWĄ pracą człowieka. Tym samym jej nowe tereny, nowe zjawiska, w jakie jest ona uwikłana, jej nowe efekty, nowe środowisko pracy, nowe technologie, nowe rodzaje jej instrumentalizacji stanowią dla pedagogiki pracy horyzonty rozwoju.

Określenie przedmiotu badań oraz systematyzowanie definicji i pojęć w jej obszarze – choć pozwoli na jednoznaczność wyrażania poglądów uprawiających ją badaczy, a przede wszystkim umożliwi poprawność prowadzonych badań – nigdy nie będzie jednak trwałe. Trzeba się liczyć z tym, że duża dynamika współczesnych przemian cywilizacyjnych, w szczególności w obszarze związanym z pracą zawodową, będzie wymuszać systematyczne aktualizowanie tych zabiegów (Wołk 2018). O ile też znalezienie uniwersalnej definicji pracy jest zadaniem raczej niemożliwym i być może nawet niepotrzebnym, o tyle wypracowanie odpowiedniej formuły tego terminu z punktu widzenia fenomenologicznych i metodologicznych założeń konkretnej nauki o pracy jest działaniem niezbędnym, wręcz koniecznym. A pedagogika pracy, podobnie jak inne nauki o pracy, jest na etapie ciągłych poszukiwań formuły pracy ludzkiej organicznie związanej z jej przedmiotem badań (Sztumski 2013).

W tym miejscu rozważań, akcentując raz jeszcze dynamikę jej przedmiotu badań, podkreślić trzeba, że w okresie społeczeństwa tradycyjnego, opartego na rolnictwie i rzemiośle, praca była silnie osadzona w czasie i przestrzeni, tzn. stanowiła integralną część życia ludzkiego. W epoce przemysłowej charakterystyczne było jej postrzeganie jako istotnej, ale wyraźnie oddzielonej od życia osobistego i czasu wolnego aktywności, która wymagała siły fizycznej, solidności, zdyscyplinowania, szacunku dla hierarchii. We współczesnym świecie praca staje się tym rodzajem działalności, który wręcz kolonizuje coraz szersze obszary naszej egzystencji – coraz częściej możemy pracować, gdzie chcemy i kiedy chcemy. Istota pracy i sposób jej wykonywania ulegają wielkim

zmianom; zmieniają się zatem także wymagania związane z przygotowaniem jednostek do funkcjonowania zawodowego (Tomaszewska 2020). Następuje przejście przede wszystkim do pracy niematerialnej, koncentrującej się na analizie symbolicznej, pracy twórczej bazującej na informacjach, ideach i pojęciach, pracy usługowej lub reprodukcyjnej, związanej z wytwarzaniem, podtrzymywaniem i odtwarzaniem życia, a także pracy emocjonalnej/afektywnej, skoncentrowanej wokół nawiązywania i podtrzymywania więzi oraz zarządzania emocjami (Rychlicka-Maraszek 2016, s. 16–21).

Praca należy do kluczowych kategorii pedagogiki pracy. Dlatego, jak to wynika z zaakcentowanego już przedmiotu badań, istotne jest zagadnienie dotyczące roli pracy w wychowaniu. Należy jednak stwierdzić, że problematyka wychowania przez pracę nie jest zbyt często podejmowana w publikacjach, a tym bardziej w badaniach. Możemy stwierdzić, że jeśli już gdzieś się pojawia, to bardziej przy okazji, a nie jako odrębne zagadnienie. Kategorie wychowania „przez pracę”, „do pracy”, „w pracy” czy „ku pracy” nie zajmują znaczącego miejsca w rozważaniach z zakresu pedagogiki pracy, co pozwala uznać, że przez ostatnie lata były one i nadal są marginalizowane. Wymienione określenia związane z rolą pracy w wychowaniu pojawiają się bardzo rzadko w rozważaniach pedagogicznych z zakresu innych subdyscyplin, np. teorii wychowania. Mówi się o wychowaniu intelektualnym, moralnym czy estetycznym, a także patriotycznym, państwowym, obywatelskim, religijnym, seksualnym, a zupełnie pomija wychowanie przez pracę (Kubiak-Szymborska 2017, s. 161). Odnieść można wrażenie, że jest to temat niemodny lub drażliwy. Wydaje się to nieuzasadnione, szczególnie w sytuacji niespotykanej dotąd zmienności świata pracy i konieczności przygotowania głównie młodego człowieka do funkcjonowania w tym nowym świecie pracy. Dlatego sprawą pilną jest podjęcie dyskusji, a przede wszystkim badań naukowych na ten temat.

Dotychczasowy układ problemowy tej subdyscypliny wyznaczony trzema zasadniczymi obszarami, zwanymi działaniami pedagogiki pracy, także budzi coraz większe wątpliwości. Zastanović się należy, na ile struktura ta jest jeszcze aktualna i czy nadal można dokonywać tak wyraźnego podziału na kształcenie przedzawodowe, zawodowe i ustawiczne kształcenie zawodowe dorosłych. Rozwój idei *lifelong learning* – całościowego uczenia się – zaciera granice między nimi i wymaga holistycznego spojrzenia na życie jednostki, w którym biografia zawodowa nie jest niezależną, autonomiczną częścią, lecz składnikiem biografii życiowej. Wskazane kategorie są zatem ze sobą ściśle splecione i wzajemnie uwarunkowane, a ich ogląd i interpretacja wymagają współcześnie odwoływania się do tej złożoności. Każdy z wymienionych obszarów problemowych wymaga ponadto modyfikacji i aktualizacji. Pedagogika pracy to bowiem jedna z tych subdyscyplin pedagogicznych, której reprezentanci powinni nieustannie poszukiwać nowych obszarów badawczych, kompatybilnych w stosunku do zachodzących przeobrażeń otaczającej rzeczywistości.

Przypomnieć także trzeba, że pedagogika jest dyscypliną zarówno teoretyczną, jak i praktyczną. Jej cechą jest dążenie do poszukiwania rozwiązań konkretnych, jednostkowych, a nie tylko diagnozowanie, opisywanie i wyjaśnianie zjawisk. Dlatego też wyniki uzyskiwane przez badaczy zmierzać mają do wykorzystania w praktyce

rezultatów przeprowadzonych przez nich badań. Pedagogika pracy należy zatem do subdyscyplin pedagogicznych, od których oczekuje się pomocy i wsparcia w rozwiązywaniu problemów praktycznych. W jej ramach jeszcze zbyt rzadko podejmuje się zarówno *badania podstawowe* (poznawcze), mające na celu wzbogacenie wiedzy danej dyscypliny przez formułowanie ogólnych praw naukowych, jak i *badania stosowane*, umożliwiające sformułowanie wniosków, które mogą być wdrażane do praktyki w celu poprawy efektywności działania. W odniesieniu do drugiego rodzaju wskazanych badań naprawdę mało jest przykładów, aby rezultaty działalności badawczej pedagogów pracy rzeczywiście służyły potrzebom praktyki edukacyjnej, społecznej. Przeprowadzone w tym zakresie analizy pozwalają uznać, że badania stosowane, jeśli już występują, to w przypadku zespołowych projektów badawczych, wykonywanych również na zamówienie. Są one wówczas przydatne do rozwiązywania problemów, jakie pojawiają się w codziennej działalności ludzi, funkcjonujących w przypadku pedagogiki pracy nie tylko w obszarze edukacji, głównie zawodowej, lecz także np. w zakładach pracy traktowanych jako środowisko społeczne. Wynika to również z celu tych badań, którym jest często wykorzystanie ich wyników właśnie w praktycznej działalności edukacyjnej. Zbyt rzadko, jeśli w ogóle, prowadzi się z kolei zasygnalizowane badania podstawowe. Konsekwencją tego jest wspomniany już słaby stan teorii naukowych w dziedzinie pedagogiki pracy. Jest to słabość tej subdyscypliny pedagogicznej. Nadmienić jeszcze trzeba, dokonując podziału badań ze względu na ich cele, że dominują badania opisowe, przybierające formę *badania diagnostycznych*. Nie są zbyt często prowadzone *badania wyjaśniające, generalizujące* lub *weryfikacyjne*. Badania diagnostyczne mają na celu stwierdzenie pewnego stanu rzeczy, pewnych faktów, cech oraz umożliwiają poznanie i opis badanego zjawiska, czasami przyczyny, sformułowanie wniosków praktycznych niezbędnych do przeprowadzenia zmian. Zbyt często jednak, nawet jeśli takie wnioski są prezentowane, to ich przełożenie na działania praktyczne jest niewielkie lub żadne (Gerlach 2015, s. 18).

Od lat postuluje się też konieczność podejmowania w tej subdyscyplinie badań interdyscyplinarnych (międzydyscyplinarnych), multidyscyplinarnych (wielodyscyplinarnych) oraz transdyscyplinarnych. Od pewnego czasu pisze się też o potrzebie pluridyscyplinarnego, syndyscyplinarnego i transwersalnego podejścia metodologicznego. Jak dotąd pozostają one głównie w sferze wyobraźniowej i postulatywnej (Furmanek 2016, s. 25). Tymczasem konieczne jest wykraczanie poza badania ograniczone do jednej dyscypliny, właśnie w kierunku podejść multi- i interdyscyplinarnych. Bycie interdyscyplinarnym nie jest już innowacją. Jest to natomiast jedyna droga naszej odpowiedzialności za dyscyplinę (Deshler, Hagan 1989, s. 157). Z pięciu podstawowych funkcji metodologicznych, tj. deskryptywnej, eksplikatywnej, prakseologicznej, prognostycznej i wartościującej, dotychczas w badaniach pedagogicznych dominują jedynie dwie z nich, tj. eksplikatywna i prakseologiczna (Furmanek 2014, s. 24). Dlatego próby uprawiania pedagogiki pracy bez uwzględniania konieczności interdyscyplinarnego podejścia mogą doprowadzić tę subdyscyplinę do utraty przydatności poznawczej i praktycznej (Sztumski 2013).

Jak już podkreślono, w badaniach z zakresu pedagogiki pracy, a może nawet szerzej: pedagogiki, króluje ankietyzacja. Dlatego postulat znacznego poszerzenia spektrum metod badawczych wydaje się w pełni słuszny. Chodzi tu nie tylko o metody ilościowe, lecz także jakościowe. Uznać można, że problematyka badawcza pedagogiki pracy wyraźnie wskazuje na przydatność takich metod. Zastanowić się więc warto, jakie metody badań jakościowych są możliwe do wykorzystania i w badaniu jakich problemów z zakresu pedagogiki pracy okazać się mogą przydatne. A oto kilka przykładów:

- obserwacja procesu pracy (np. fotografia dnia pracy, obserwacja migawkowa w przypadku badania pracy, obserwacja organizacji i przebiegu zajęć praktycznych i praktyk zawodowych);
- wywiad, mający zastosowanie w odniesieniu do szerokiego spektrum problemów podejmowanych w badaniach z zakresu pedagogiki pracy (np. efektywności kształcenia zawodowego, a także przydatności zawodowej absolwentów szkół zawodowych, adaptacji nauczycieli kształcenia zawodowego do nowego modelu szkolnictwa zawodowego);
- metoda biograficzna, stosowana głównie w socjologii, ale dająca się z powodzeniem zastosować również w pedagogice pracy, w tym: autobiografia (dana osoba sama opisuje swoje losy zawodowe); psychobiografia (analiza osobowości zawodowej); biografia tematyczna (analiza losów danej osoby pod kątem związanym z przedmiotem badań pedagogiki pracy); historiografia (analiza losów osoby w danych warunkach historycznych); socjobiografia (analiza losów osoby w danych warunkach społeczno-kulturowych);
- metoda sędziów kompetentnych (np. opis jakości i efektywności kształcenia zawodowego; adekwatność kształcenia w szkole zawodowej do potrzeb rynku pracy);
- jakościowa analiza (tekstów) dokumentów związanych z procesem pracy (np. schematów organizacji, programów pracowniczych), a także kształcenia zawodowego (np. poziomu zdawalności zewnętrznych egzaminów zawodowych) oraz poradnictwa edukacyjno-zawodowego (np. wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego);
- studium przypadku (np. badanie wartości pracy w życiu danego człowieka lub planów i aspiracji zawodowych);
- monografia pedagogiczna (np. badanie konkretnej instytucji oświatowo-wychowawczej lub opiekuńczej prowadzącej kształcenie zawodowe lub/i doradztwo edukacyjno-zawodowe);
- analiza wytworów pracy (np. ocena efektywności procesu pracy, badania wytworów uczniów szkół zawodowych) (Gerlach 2015, s. 15–16).

Jak wynika z przytoczonych przykładów, zastosowań metod jakościowych w badaniach z zakresu pedagogiki pracy jest wiele. Powyżej zasygnalizowano tylko przykłady i możliwości stosowania tego rodzaju metod. Współautor niniejszego tekstu przedstawił je szerzej we wcześniejszym opracowaniu (zob. Gerlach 2015). Celem wskazania przydatności metod jakościowych jest zwrócenie uwagi na zasadność ich szerszego niż

do tej pory wykorzystywania w badaniach prowadzonych przez poszczególnych badaczy czy zespoły badawcze tej subdyscypliny pedagogicznej.

Dążąc do utrzymania statusu samodzielnej i odrębnej subdyscypliny pedagogicznej pozostającej nadal w strukturze nauk pedagogicznych, pedagogika pracy nie może zaprzestać wysiłku w uzyskiwaniu rangi wartościowej i przydatnej – dla potrzeb praktyki edukacyjnej, społecznej – nauki. Nie może być bierna. To jest zasadniczy cel i kluczowy wektor jej dalszego rozwoju.

Ponadto zarówno budowa teorii pedagogicznych, jak i podejmowanie działań praktycznych, innowacyjnych wymagają nie tylko współpracy reprezentantów pedagogiki pracy z innymi dyscyplinami naukowymi, lecz także współpracy wewnątrz tej subdyscypliny. Jest to również ważny wektor rozwoju, wykorzystywany jednak przez pedagogów pracy jeszcze w niewielkim stopniu.

Zakończenie

Konkludując zaprezentowaną refleksję, można stwierdzić, że jest to refleksja gorzka. Współczesny stan pedagogiki pracy jako subdyscypliny pedagogicznej – ukazany na podstawie przemyśleń i obserwacji autorów niniejszego artykułu oraz przeglądu i analizy przebiegu badań prowadzonych w jej ramach, a także w ramach prac promocyjnych, doktorskich i habilitacyjnych – uprawnia do sformułowania tezy o przemijaniu lat jej świetności oraz konieczności dalszego, aktywnego, opartego na wspólnym wysiłku, zaangażowaniu i odpowiedzialności wzmocnienia jej dorobku teoretycznego, metodologicznego i badawczego.

Czy dostrzegamy zagrożenia? Czy pedagogika pracy obchodzić będzie kolejne jubileusze? Mamy nadzieję, że to tymczasowa stagnacja, a nie początek końca.

Bibliografia

- Deshler D., Hagan N. (1989). *Adult education research: Issues and directions*. W: S.B. Merriam, P.M. Cunningham (red.), *Handbook of adult and continuing education* (s. 147–167). San Francisco: Jossey-Bass.
- Furmanek W. (2013). *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Furmanek W. (2014). Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy. *Labor et Educatio*, 2, 9–30.
- Furmanek W. (2016). Metodologiczne trudności badań z pogranicza edukacji, techniki i informatyki. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(18), 21–28.
- Gerlach R. (2010). Pedagogika pracy – subdyscyplina bez metodologii badań?. W: R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości* (s. 107–112). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Gerlach R. (2015). Badania jakościowe w pedagogice pracy. *Problemy Profesjologii*, 2, 13–20.
- Gerlach R. (2017). O kondycji polskiej pedagogiki pracy. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (s. 17–37). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

- Jakubiak K. (2017). Od idei pracy w wychowaniu człowieka, poprzez wiedzę o pracy, do pedagogiki pracy w dziejach polskiej myśli naukowej. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (s. 38–61). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Jeruszka U. (2010). Teorie w dziedzinie (nie tylko) pedagogiki pracy. W: R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości* (s. 66–75). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Jeruszka U. (2016). *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin.
- Kwiatkowski S.M. (2005). Z kart historii pedagogiki pracy. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3–4, 37–49.
- Kwiatkowski S.M. (2010). Z historii pedagogiki pracy. W: R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości* (s. 15–30). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Kwiatkowski S.M. (red.). (2012). *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*. Radom–Warszawa–Bydgoszcz: Wydawnictwo ITE – PIB.
- Kubiak-Szyborska E. (2017). Wychowanie ku pracy jako formacja dyskursywna pedagogiki pracy. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (s. 157–184). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Nowacki T.W. (red.). (1978). *Metodologia pedagogiki pracy*. Warszawa: WSiP.
- Rychlicka-Maraszek K. (2016). Wprowadzenie. Przestrzeń pracy: status teoretyczny pojęcia. W: K. Rychlicka-Maraszek, A. Ostaszewska, D. Jaworska. B. Sławecki, R. Krenz (red.), *Współczesne przestrzenie pracy* (s. 7–15). Warszawa: Difin.
- Stochmiałek J. (2011). Teoretyczne i metodologiczne aspekty rozwoju pedagogiki pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3, 9–22.
- Szłosek F. (2015). *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Sztumski J. (2012). Czy człowiek musi pracować?. W: F. Szłosek, H. Bednarczyk (red.), *Edukacja – praca – kariera* (s. 75–82). Warszawa–Radom: Wydawnictwo ITE – PIB.
- Tomaszewska-Lipiec R. (2012). *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Tomaszewska R. (2020). W kierunku nowej «czasoprzestrzeni» i «wieloświatów» pracy. Prognozy dla edukacji. W: R. Tomaszewska (red.), *Praca i kariera w warunkach nowego milenium. Implikacje dla edukacji* (s. 44–64). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Wiatrowski Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Wiatrowski Z. (2010). Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy. W: R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości* (s. 31–63). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Wołk Z. (2018). Dylematy terminologiczne współczesnej pedagogiki pracy. *Relacje. Studia z nauk społecznych*, 5, 104–115.
- Wołk Z. (2020). Współczesna pedagogika pracy w Polsce. Obszary problemowe. *Studia z Teorii Wychowania*, 11(2), 99–120.

PROF. DR HAB. RYSZARD GERLACH – profesor nauk społecznych, kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jego dorobek naukowy obejmuje ponad 150 publikacji zwartych, autorskich i redakcyjnych oraz artykułów w czasopismach krajowych i zagranicznych. Członek komitetów i rad redakcyjnych czterech czasopism naukowych. Twórca i redaktor naczelny czasopisma wydawanego przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy: „Szkoła – Zawód – Praca”, które znajduje się na liście czasopism punktowanych Ministerstwa Edukacji i Nauki. W obszarze jego zainteresowań naukowych znajduje się głównie problematyka pedagogiki pracy, andragogiki oraz pedeutologii.

DR HAB. RENATA TOMASZEWSKA, PROF. uczelni – zatrudniona w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy od 2005 r. Jej dorobek naukowy obejmuje trzy monografie autorskie, jedną współautorską, pięć monografii redakcyjnych (w tym dwie w języku angielskim), trzy monografie współredakcyjne; ponad 100 tekstów naukowych opublikowanych w pracach zbiorowych oraz w czasopismach krajowych i zagranicznych. W obszarze jej zainteresowań naukowych znajduje się głównie problematyka subdyscypliny naukowej pedagogiki pracy. Przygotowywane publikacje obejmują kilka dopełniających się nurtów badawczych, m.in.: przygotowanie jednostki do zatrudnienia, w tym zagadnienia edukacji w kontekście przeobrażeń przemysłu 4.0 i społeczeństwa 5.0; zmiany czasoprzestrzeni pracy; przeobrażenia organizacji; zjawiska dysfunkcyjne w obszarze zatrudnienia, np. niewolnictwo i handel ludźmi. Współautorka badań opartych na zastosowaniu sztucznej sieci neuronowej, których rezultatem jest narzędzie diagnostyczne wskazujące obszary interwencji przed wystąpieniem konfliktu pomiędzy sferą zawodową a życiem prywatnym (wyniki tych badań, m.in. z R. Gerlachem, zostały opublikowane w czasopiśmie naukowym PLOS ONE, 2020, Vol. 5, Iss. 5, wskaźnik Impact Factor ISI: 2.776). Książka *Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia?* zajęła I miejsce w ramach III edycji konkursu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na wybitną monografię za rok 2018. Ostatnia z przygotowanych monografii autorskich (2021) rozpoczyna cykl poruszający problematykę przyszłości człowieka i jego pracy w perspektywie transhumanizmu, a także sztucznej inteligencji.

Elżbieta Dubas

ORCID: 0000-0002-7803-3369

Uniwersytet Łódzki

Artur Fabiś

ORCID: 0000-0002-5624-6232

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Tomasz Maliszewski

ORCID: 0000-0002-8366-7614

Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni

Krzysztof Pierścieniak

ORCID: 0000-0002-2229-165X

Uniwersytet Warszawski

Hanna Solarczyk-Szwec

ORCID: 0000-0003-4741-4465

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Edukacja dorosłych – obszary refleksji, praktyki i zmian

Streszczenie: Autorzy tekstu podejmują refleksję dotyczącą edukacji dorosłych w aktualnej sytuacji, uwzględniając polskie realia. W kilku odsłonach ukazują trzy podstawowe obszary edukacji dorosłych: edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. Analizują szkolne kształcenie dorosłych i formułują rekomendacje dotyczące jego zmian. Edukację pozaformalną przybliżył opis funkcjonowania dwóch ważnych z perspektywy lat instytucji edukacyjnych: uniwersytetów ludowych i uniwersytetów trzeciego wieku. Edukacja nieformalna obecna jest w oryginalnym spojrzeniu na uczenie

się w miejscu pracy oraz na uczenie się dorosłości jako przykład biograficznego uczenia się dorosłych. Całość prezentowanych treści wskazuje na zaistnienie paradygmatycznego przesunięcia w pojmowaniu i realizacji edukacji dorosłych – przejścia od kształcenia ku całościowemu uczeniu się, włączonemu w proces doświadczania życia przez dorosłych.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, szkoły dla dorosłych, miejsce pracy, uniwersytety ludowe, uniwersytety trzeciego wieku, uczenie się dorosłości

Adult education – areas of reflection, practice and change

Abstract: The authors of the text take up reflection on adult education, in the current situation, taking into account the Polish realities. In several editions they show three basic areas of adult education: formal, non-formal and informal education. They analyze current adult school education and make recommendations for its changes. Non-formal education provides a description of the functioning of two important educational institutions from the perspective of years: folk high schools and universities of the third age. Informal education is present in

the original view of learning in the workplace and adult learning as an example of biographical adult learning. The whole of the presented content indicates the existence of a paradigmatic shift in the common notion and implementation of adult education – the transition from education to lifelong learning, integrated into the process of experiencing life by adults.

Keywords: adult education, adult schools, workplace, folk high schools, universities of the third age, adult learning

Wprowadzenie

Niełatwo w krótkim tekście ująć najważniejsze aspekty, jakie mogą opisywać edukację dorosłych. Edukacja dorosłych to bowiem z jednej strony element struktury systemu edukacyjnego w państwie, z drugiej zaś – biorąc pod uwagę ewolucję znaczeń i współczesny kontekst jej rozumienia – procesy szeroko pojmowanego i wielowymiarowego uczenia się, jakie realizują ludzie w trakcie ich dorosłego życia, a nawet wtedy, gdy przygotowują się do dorosłości. W tekście jako wiodące przyjęto więc spojrzenie na edukację dorosłych przez pryzmat jej trzech zasadniczych torów: edukacji formalnej (instytucjonalnej, szkolnej), edukacji pozaformalnej (instytucjonalnej, pozaszkolnej) oraz edukacji nieformalnej (pozainstytucjonalnej, realizowanej „na tle życia”, zwanej też edukacją przypadkową). Edukację formalną odzwierciedla kształcenie dorosłych w szkołach. Edukację pozaformalną reprezentują dwie instytucje – uniwersytety ludowe i uniwersytety trzeciego wieku (UTW). Edukację pozaformalną i nieformalną dostrzeżono w miejscu pracy oraz w procesie uczenia się dorosłości rozumianym jako przykład biograficznego uczenia się dorosłych. Walorem namysłu nad edukacją dorosłych w tym tekście jest przedstawienie jej aktualnego stanu oraz zaakcentowanie kierunków jej zmian we wskazanych obszarach.

Edukacja formalna dorosłych: diagnoza i rekomendacje

Edukacja dorosłych, umożliwiającą uzupełnienie wykształcenia ogólnego lub zdobycie kwalifikacji zawodowych, stanowi jeden z istotnych czynników warunkujących wzrost gospodarczy i rozwój społeczny. Jest fundamentem rozwoju osobistego i zawodowego dorosłych, a od poziomu zdobytego wykształcenia w dużym stopniu zależy aktywność edukacyjna przez całe życie.

Edukacja formalna dorosłych obejmuje kształcenie w formach szkolnych (szkoła podstawowa, licea ogólnokształcące, szkoła branżowa II stopnia, szkoły policealne) oraz w uczelniach wyższych (na studiach niestacjonarnych oraz studiach podyplomowych), prowadząc uczących się do zdobycia formalnego wykształcenia i jego podnoszenia na kolejnych szczeblach edukacji. Należy zwrócić uwagę, że na skutek reform systemu oświaty w 2012 r. oraz w 2015 r. z formalnego kształcenia dorosłych zostały wyłączone szkoły zawodowe – dziś szkoły branżowe I stopnia, które zostały zastąpione kwalifikacyjnymi kursami zawodowymi.

Naukowe zainteresowanie tym obszarem edukacji dorosłych po 1989 r. wyraźnie zmalało na skutek przyjęcia w środowisku andragogicznym szerokiej definicji uczenia się dorosłych, obejmującej także edukację nieformalną, która skupiła uwagę badaczy. W ostatnich 20 latach nastąpiła dalsza marginalizacja zainteresowania andragogów formalną edukacją dorosłych. Do głównych wniosków płynących z licznych publikacji odwołujemy się przy rekomendacjach zmian formalnej edukacji dorosłych. Poniżej zostaną przedstawione podstawowe informacje o stanie formalnej

edukacji dorosłych w świetle danych statystycznych oraz danych Najwyższej Izby Kontroli (NIK) i jej zaleceń.

Według danych z Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL) z 2019 r. w edukacji formalnej dorosłych w ostatnich 12 miesiącach poprzedzających badanie uczestniczyło 3% osób w wieku 25–64 lata (2% wybrało studia zaoczne lub podyplomowe, 1% – szkoły dla dorosłych). Odsetek ten maleje od ok. 10 lat z powodu zmian demograficznych oraz nadrobienia zaległości edukacyjnych przez dorosłych w latach 1990–2010, a być może także ze względu na niedopasowanie tych form kształcenia do potrzeb dorosłych oraz brak zawodowej stymulacji do rozwijania kompetencji w tej formie. Z badania BKL z 2017 r. wynikają też ważne wnioski dotyczące przyczyn bierności edukacyjnej. Najważniejsze z nich to: edukacja nie była potrzebna w pracy zawodowej (63%), brak czasu z powodów zawodowych (26%) oraz brak czasu z powodów osobistych (21%). Warto zwrócić uwagę, że kwestia zbyt wysokich kosztów kształcenia ma znacznie już tylko dla 3% dorosłych, a na brak ciekawych ofert blisko miejsca zamieszkania wskazało tylko 7% respondentów, co oznacza istotną zmianę w stosunku do lat z początku transformacji.

Rynek usług edukacyjnych dla dorosłych w formach szkolnych tworzą placówki publiczne oraz niepubliczne. Kształcenie dorosłych w formach szkolnych we wszystkich placówkach publicznych oraz w większości placówek niepublicznych jest bezpłatne; nie dotyczy to studiów niestacjonarnych i podyplomowych, za które są pobierane opłaty. W latach 2013–2016 wysokość środków z części oświatowej subwencji ogólnej przekazanej samorządom na słuchaczy szkół dla dorosłych zmniejszyła się o 32% i w 2016 r. wyniosła 1,2 mld zł. Na wysokość otrzymanych środków nie wpływa ani jakość, ani skuteczność kształcenia dorosłych, co wynika z przyjętych regulacji prawnych i co potwierdziła Najwyższa Izba Kontroli, kontrolując na przełomie lat 2016 i 2017 wybrane publiczne i niepubliczne szkoły dla dorosłych. W objętych kontrolą placówkach z ponad 20 tys. osób rozpoczynających naukę ukończyło ją 21%. Egzamin zewnętrznego zdało niespełna 8% słuchaczy, w tym maturę – jedynie 2%. Wskaźniki zdawalności były znacznie wyższe w szkołach publicznych, co świadczy o lepszej jakości kształcenia w tego rodzaju placówkach. Jak wynika dalej z raportu NIK, czterech na pięciu dorosłych podejmujących naukę wybiera szkoły niepubliczne, ponieważ prowadzą one szerokie akcje promujące zapisy do szkół. Jednocześnie nie troszczą się w większości o to, by słuchacze nie rezygnowali pośpiesznie z edukacji i przystępowali do egzaminów końcowych. Na rezygnację z kształcenia wpływa wiele czynników. Jak wynika z raportu NIK, najważniejsze to: podjęcie pracy zawodowej, pokrywanie się dni nauki z pracą, wyjazd za granicę, podjęcie nauki na przypadkowo wybranym kierunku, brak zainteresowania nauką, a także podjęcie jej w celu uzyskania zaświadczenia o nauce na potrzeby różnych instytucji, takich jak np. sąd, ZUS, KRUS, MOPR (NIK, 2017, s. 12). Główny wniosek z przeprowadzonej przez NIK (2017, s. 11) kontroli szkół dla dorosłych jest taki, że w obowiązującym systemie organizacji kształcenia dorosłych nie funkcjonują mechanizmy, które zapewniłyby wysoką jakość, skuteczność oraz efektywność kształcenia.

W raporcie z kontroli w 2016 r. NIK zaleciła m.in. uzależnienie wysokości dotacji od efektu kształcenia, tj. ukończenia szkoły i zdawalności egzaminów końcowych; zapewnienie aktywnego nadzoru pedagogicznego w kwestii jakości i skuteczności kształcenia; przejrzystość w naliczaniu dotacji; zapewnienie w szkołach odpowiednich warunków kształcenia (bazy lokalowej i wyposażenia), ustalenie i eliminowanie przyczyn niskiej skuteczności kształcenia przez szkoły. Zalecenia te pozostają aktualne, choć ich spełnienie, wbrew intencjom organu kontrolującego reprezentującego państwo, wymagałoby prawdopodobnie wyższych nakładów na kształcenie dorosłych niż dotychczas.

Zanim zostaną sformułowane propozycje zmian analizowanego obszaru edukacji, warto przedstawić podstawowe różnice w interpretacji edukacji dorosłych przez polityków oświaty i badaczy (tab. 1), które nieuchronnie prowadzą do rozbieżności interesów obu stron.

Tabela 1. Różnice między badaczami i politykami oświaty w postrzeganiu edukacji dorosłych

Założenia twórców reformy	Przekonania badaczy
Uczenie się to indywidualny, poznawczy proces.	Uczenie się to dialektyczno-kulturowy proces.
Dobre praktyki można z łatwością przenieść do różnych środowisk uczenia się.	Dobre praktyki mogą być inspirujące, ale są osadzone w specyficznych kontekstach i nie zawsze można je bezkrytycznie kopiować i przenosić do innych środowisk.
Najważniejszą determinantą dobrego nauczania jest dobry nauczyciel.	Nauczyciel jest ważny, ale decydujący charakter ma specyfika kultury uczenia się w danej instytucji.
Nauczanie i uczenie się to procesy natury technologicznej i poprzez odpowiednio dobrane techniki mogą być ulepszone.	Zarówno nauczanie, jak i uczenie się mają w dużej mierze charakter społeczno-kulturowy, nie da się doprowadzić do znaczącej i rzeczywistej zmiany poprzez techniczne manipulacje, taki rezultat można osiągnąć, tylko zmieniając całą kulturę uczenia się.

Źródło: Biesta i in. (2007), za: Kurantowicz, Nizińska (2012, s. 60).

Wspólnym interesem polityków oświaty, organizatorów edukacji dorosłych oraz andragogów-badaczy jest identyfikowanie, wdrażanie i ewaluacja strategii zwiększania szans edukacyjnych na każdym poziomie kształcenia formalnego dorosłych. Poniższe rekomendacje koncentrują się na andragogicznych aspektach kształcenia formalnego dorosłych. Zostały sformułowane z perspektywy społeczno-kulturowej, w której ważny jest kontekst społecznych, ekonomicznych i politycznych sił działających na edukację formalną dorosłych.

- Do kształcenia dorosłych należy przygotowywać na poprzedzających poziomach kształcenia, dostarczając pozytywnych doświadczeń w trakcie edukacji, rozwijając

motywację do uczenia się przez całe życie, budując kompetencje samokształceniowe oraz służące samorozwojowi, uświadamiając znaczenie emancypacyjnej funkcji edukacji, która sprawia, że uczący się dorosły ma szansę być autonomiczny oraz gotowy do zmiany siebie i swojego otoczenia.

- Z badań słuchaczy centrów kształcenia ustawicznego wynika (Kurantowicz, Nizińska 2012), że istnieje rozbieżność między wysokimi wskazaniami, że uczenie się jest przyjemnością i wartością samą w sobie, a oczekiwaniem, że edukacja wpłynie na satysfakcję zawodową, wysokie zarobki i awans. Towarzyszy temu silna potrzeba zewnętrznej organizacji kształcenia, dostarczania tradycyjnie rozumianego nauczania, metod technik, środków, finansowania przez pracodawcę, co sugeruje brak autonomii i odpowiedzialności dorosłych w uczeniu się (Kurantowicz, Nizińska 2012, s. 42). Postawę większości uczących się dorosłych określić można jako zaangażowaną, ale nieautonomiczną, czyli są gotowi podejmować działania związane z uczeniem się, ale nie chcą lub nie są w stanie wziąć odpowiedzialności za jakość i przebieg tego procesu (Kurantowicz, Nizińska 2012, s. 91). Wobec powyższego w instytucjach kształcenia formalnego należy pracować nad równoważeniem motywacji zewnętrznej i wewnętrznej, rozwijać samodzielność i odpowiedzialność dorosłych za uczenie się poprzez stwarzanie wielu okazji ku temu oraz budować kompetencje służące samorozwojowi, które można wykorzystać także w kontekście pozaszkolnym.
- Instytucje formalnej edukacji dorosłych powinny tworzyć taką kulturę uczenia się, która pozwala nie tylko zdobywać wiedzę, lecz także rozwijać kompetencje do odpowiedzialnego kierowania własnym życiem, do zrozumienia i korekty błędów, ponieważ

[...] słuchacze tych instytucji w dużej mierze wywodzą się z tzw. negatywnej selekcji, są „odpadem szkolnym” instytucji edukacji młodzieżowej, a trajektoria upełnomocnienia mogłaby pomóc im w zmianie własnej sytuacji życiowej w dwóch wymiarach: nowej wiedzy o świecie i nowej wiedzy o sobie (Kurantowicz, Nizińska 2012, s. 95).

Pomocne w tym może być to, że 87% badanych dostrzegało różnice między szkołą dla dorosłych a szkołą młodzieżową, wskazując na pozytywną postawę nauczycieli, traktowanie ich jako dorosłych i inny sposób prowadzenia lekcji (Kurantowicz, Nizińska 2012, s. 68–69).

- Aby zapobiec wysokiemu odpadowi z formalnej edukacji dorosłych, uczniowie powinni otrzymać różnego rodzaju wsparcie ze strony profesjonalistów: doradców w kwestii wyboru ścieżki i form kształcenia, nauczycieli w kwestii doskonalenia umiejętności uczenia się, indywidualnego podejścia i pomocy w razie trudności w opanowaniu kompetencji wynikających z programu kształcenia; andragogów/pedagogów wspomagających proces adaptacji i funkcjonowania w szkole dla dorosłych, socjoterapeutów w kwestii zaburzeń związanych z funkcjonowaniem społecznym, pracowników socjalnych czy np. prawników służących pomocą

w sytuacjach wymagających tego rodzaju interwencji. Korzystne dla uczniów byłoby programy doradztwa przez całe życie, coachingu, mentoringu, tutoring. Należy spodziewać się, że tego rodzaju wsparcie generować będzie wysokie koszty, co jest zrozumiałe, jeśli potencjalnie mamy do czynienia z osobami o niskim poziomie kompetencji podstawowych.

- Z punktu widzenia uczestników formalnej edukacji dorosłych duże znaczenie ma długość trwania cyklu kształcenia i możliwość jego uelastycznienia. Należałoby stworzyć szkołom możliwości uelastycznienia i skrócenia cyklu kształcenia, np. poprzez podział na moduły, które można realizować w różnym czasie, np. w wakacje, i z przerwami, wykorzystania kształcenia hybrydowego, wprowadzenia programów korepetycji przedmiotowych. Modelowe rozwiązania powinny być testowane i po pozytywnej ewaluacji upowszechniane jako dobre praktyki. Giętkość organizacyjna ma duże znaczenie dla podjęcia decyzji o dalszej edukacji, a następnie wyborze organizatora kształcenia.
- W procesie kształcenia dorosłych należy w większym stopniu uwzględniać doświadczenia dorosłych – osobiste i zawodowe, odwoływać się do ich sytuacji życiowych, dyskutować na aktualne tematy w kontekście historycznym, ekonomicznym, politycznym, rozumieć i stymulować motywację do uczenia się. Takie podejście daje szansę, aby szkoła nie była miejscem wyrwanym z kontekstu, lecz stała się szkołą życia, która przygotowuje do bycia kompetentnym na różnych polach: osobistym, zawodowym, społecznym, obywatelskim w świecie dorosłych.
- Na rynku usług edukacyjnych dla dorosłych należy stworzyć mechanizmy zrównoważonej konkurencji między publicznymi i niepublicznymi organizatorami formalnej edukacji dorosłych, tak aby uczestnicy mieli równy dostęp do informacji o usłudze i mogli świadomie podjąć decyzję, z usługi jakiego podmiotu skorzystają. Z badań nad przewagą konkurencyjną uczelni niepublicznych na rynku studiów podyplomowych wynika, że o wyborze decyduje komunikacja z kandydatami oraz giętkość organizacyjna. Tylko dla 12% respondentów ważny był prestiż uczelni czy też uznanie, jakim się cieszy wśród pracodawców (5%) (Anielska 2019).
- Placówki edukacji dorosłych, w szczególności centra kształcenia ustawicznego, powinny być aktywnymi podmiotami propagującymi możliwość Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, pełniąc w tym systemie funkcje doradcze lub walidacyjne.

Uniwersytety ludowe jako szkoły dla życia społeczności lokalnych

Uniwersytety ludowe znane są na ziemiach polskich od końca lat 60. XIX stulecia, kiedy to na łamach lwowskiej „Szkoly” pojawiły się pierwsze informacje o nowym, wprowadzonym z filozofii edukacji Mikołaja Grundtviga i jego koncepcji *szkoly dla życia* projekcie instytucji edukacyjno-wychowawczej dla mieszkańców wsi, którzy ukończyli

18 lat (Maliszewski 2018). Na przestrzeni stu kilkudziesięciu ostatnich lat różne środowiska społeczne, polityczne, gospodarcze, religijne czy naukowe wielokrotnie wysuwały sugestie upowszechnienia uniwersytetów ludowych w społeczeństwie polskim. Wydaje się, że po okresie pewnego regresu w tym zakresie warto współcześnie powrócić do tych postulatów, gdyż bez wątpienia nie straciły one na aktualności.

Przeobrażenia zachodzące w społeczeństwie polskim w okresie ostatnich trzech dekad zrodziły wiele pytań także i o to, w jaki sposób przygotowywać członków wspólnot lokalnych do aktywnego, świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym, a także – jakimi drogami kształtować postawy obywatelskie i promować zasady demokratycznego funkcjonowania wspólnoty. Potrzeby w tym zakresie aż nadto widoczne są w całym kraju. Po 1989 r. w przestrzeni polskiej edukacji dorosłych pojawiło się zatem szereg podmiotów/instytucji/organizacji podejmujących szeroko zakrojone wysiłki na rzecz realizacji wskazanych wyżej zadań. Niestety do środowisk wiejskich i małomiasteczkowych ich oferta edukacyjna trafiała (i trafia) w znacząco ograniczonym zakresie. Tak więc wciąż niedostatecznie wykorzystywaną propozycją edukacyjną – a mogącą stanowić skuteczny instrument w budowaniu kapitału społecznego w społecznościach lokalnych poza dużymi aglomeracjami – pozostaje (internatowy) uniwersytet ludowy. Ta sprawdzona przez dziesięciolecia w różnych krajach świata instytucja pozaformalnej edukacji dorosłych o skandynawskim rodowodzie może i powinna stać się skutecznym antidotum na różnorodne wyzwania edukacyjne, kulturowe czy – szerzej – modernizacyjne pojawiające się w danym środowisku społecznym.

Realną skuteczność działań uniwersytetów ludowych na rzecz różnorodnych grup społecznych i społeczności lokalnych udowadniają też polskie doświadczenia w tym zakresie – np. dorobek świeckich i kościelnych placówek z okresu dwudziestolecia międzywojennego czy działania licznych uniwersytetów ludowych w drugiej połowie lat 40. XX wieku. Miały one wówczas realną moc sprawczą w emancypowaniu się polskiej wsi i upodmiotowianiu (się) jej mieszkańców. Postulaty tworzenia tych instytucji towarzyszyły też różnym kręgom działaczy wiejskich i niektórym środowiskom naukowym także na fali posierpniowego wolnościowego społecznego zrywu roku 1980. W ostatniej dekadzie PRL-u pojedyncze uniwersytety ludowe funkcjonowały w różnych częściach kraju. Ledwie trzy z nich przetrwały do czasów współczesnych: Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy, Uniwersytet Ludowy w Radawnicy i Uniwersytet Ludowy Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej (przeniesiony tu przed kilku laty ze Wzdowa). To o tyle zadziwiające, że w początkach III Rzeczypospolitej wydawało się, iż istnieje pilna potrzeba szeroko zakrojonej edukacji obywatelskiej i licznych programów demokratyzacji wszystkich sfer życia społecznego. Tym samym można było liczyć, że formuła uniwersytetu ludowego – instytucji edukacji dorosłych, która właśnie w tym zakresie odegrała znaczącą rolę w społecznościach wiejskich różnych krajów w przeszłości –

[...] rozwinie się w znaczący ruch oświaty dorosłych w naszym kraju, prawdziwą *szkołę dla życia* lokalnych elit. [...] Było niemal oczywistym, że nowe elity polityczne wzorem krajów skandynawskich, Holandii czy Niemiec (lub choćby Polski okresu międzywojennego,

w tradycjach której wielu ówczesnych polityków poszukiwało *nowego zakorzenienia*) zechcą szeroko skorzystać w budowaniu *nowego społeczeństwa obywatelskiego* z praktycznych możliwości, jakie stwarza sprawdzona koncepcja [...] (Maliszewski 2015, s. 172).

Niestety nadzieje te okazały się płonne.

Wśród przyczyn wskazać można by m.in.: niedostateczną znajomość instytucji uniwersytetu ludowego wśród społeczeństwa, brak przychylności polityków i urzędników – i na szczeblu lokalnym, i na szczeblu centralnym (np. Ministerstwa Edukacji Narodowej), trudności z pozyskaniem środków na działalność programową, nieumiejętność aktywnej promocji własnych działań przez samo środowisko istniejących wówczas uniwersytetów ludowych czy brak dostatecznego wsparcia ze strony środowisk akademickich i innych podmiotów społecznych (Maliszewski 2015). Wszystko to skutecznie zniechęcało różne środowiska do powoływania własnych uniwersytetów wiejskich. Tym bardziej, że próby podejmowania nowych inicjatyw w tym zakresie zbyt często kończyły się zawieszaniem działalności po przeprowadzeniu kilku zaledwie kursów.

W pierwszym ćwierćwieczu III RP pojawiło się ledwie kilka nowych podmiotów pracujących metodami grundtvigiańskich uniwersytetów ludowych. Wśród najbardziej rozpoznawalnych należałoby wymienić internatowe uniwersytety ludowe w Teremiskach k. Białowieży (zawieszony) oraz w Grzybowie na Mazowszu. Do tradycji oświatowych w tym zakresie nawiązywały też niektóre ogólnopolskie stowarzyszenia i fundacje prowadzące działalność kulturalno-oświatową – jak Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Stowarzyszenie „Polskie Uniwersytety Ludowe” oraz organizacje regionalne.

Pewne nadzieje na rewitalizację (internatowych) uniwersytetów ludowych w Polsce odżyły przed kilku laty. Podjęto wówczas udaną próbę wyłonienia wspólnej reprezentacji polskich uniwersytetów ludowych. Ten oddolny ruch edukacyjny został zinstytucjonalizowany w formie Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych (OSUL) powołanej do życia w Wieżycy w marcu 2016 r. Wówczas rozpoczęto również wspólne prace nad nowoczesną formułą programowo-metodyczną i organizacyjną instytucji edukacyjnych o charakterze uniwersytetu ludowego oraz dyskusję z kręgami rządowymi nt. możliwości przyszłego wsparcia zarówno istniejących, jak i nowych placówek edukacyjno-wychowawczych tego typu w Polsce.

W gronie podmiotów wchodzących w skład OSUL wypracowany został katalog zadań możliwych do realizacji przez polskie uniwersytety ludowe. Oto one:

- promowanie dojrzałego patriotyzmu i szacunku dla osiągnięć historycznych ojczyzny przy jednoczesnym poszanowaniu dla odmienności innych;
- promowanie edukacji obywatelskiej i budowania społeczeństwa obywatelskiego, rozwoju demokracji lokalnej i idei partnerstwa społecznego;
- podejmowanie działań włączających na rzecz grup/środowisk i jednostek społecznie wykluczonych/defaworyzowanych;
- realizacja zadań o charakterze kulturalnym – w tym z zakresu ochrony dziedzictwa kulturowego i wieloaspektowo rozumianej edukacji regionalnej;

- wsparcie w rozwoju ruchu samokształceniowego i amatorskiej twórczości artystyczno-kulturalnej w małych wspólnotach lokalnych;
- rozwijanie kluczowych kompetencji umożliwiających funkcjonowanie w życiu społecznym, politycznym, zawodowym i osobistym;
- prowadzenie edukacji zawodowej w wybranych kierunkach z wykorzystaniem holistycznego podejścia do jednostki i jej potrzeb;
- propagowanie idei i praktycznych rozwiązań w zakresie zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego wspólnoty lokalnej, regionu i kraju;
- prowadzenie zajęć czasu wolnego, rozwijających zindywidualizowane potrzeby członków społeczności, w której placówka funkcjonuje;
- przygotowanie do rozumienia i akceptacji zmian cywilizacyjnych zachodzących we współczesnym świecie (Maliszewski 2016, s. 16–17).

Są to zadania, które już obecnie podejmowane są przez polskie uniwersytety ludowe w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych.

18 czerwca 2020 r. Rada Ministrów, po wysłuchaniu licznych postulatów płynących ze strony środowiska uniwersytetów ludowych, podjęła decyzję o uruchomieniu Programu Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych (PWRUL) na lata 2020–2030 i przyznała na jego realizację kwotę 100 mln zł. W ramach Programu sformułowano kilka priorytetów. Oprócz wsparcia instytucjonalnego i programowego działających uniwersytetów ludowych (priorytet 1) oraz wsparcia sieci/federacji organizacji obywatelskich działających w formule uniwersytetu ludowego (priorytet 3) przygotowano wsparcie dla podmiotów społecznych chcących reaktywować lub uruchomić nowy uniwersytet ludowy (priorytet 2) oraz wsparcie dla lokalnych grup partnerskich – z udziałem uniwersytetów ludowych – działających na rzecz edukacji obywatelskiej (priorytet 4) (Rada Ministrów 2020a). Operatorem programu został Narodowy Instytut Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego. Jego realizację rozpoczęto jesienią 2020 r. W pierwszej edycji naboru wniosków zgłoszono ponad dwieście wniosków o wsparcie, co pozwala liczyć na to, że idea uniwersytetów ludowych zacznie stopniowo odżywać w społecznościach wiejskich i małomiasteczkowych.

Oczywiście samo wsparcie z PWRUL nie zaspokoi w pełni oczekiwań związanych z rozwojem działalności uniwersytetów ludowych w Polsce. Sam dziesięcioletni program należy uznać nie tylko za narzędzie wsparcia poszczególnych inicjatyw, lecz także za swoisty barometr społecznego zapotrzebowania na działalność takich instytucji pozaformalnej edukacji dorosłych w środowiskach poza dużymi miastami.

Wśród postulatów na przyszłość warto też zaakcentować konieczność trwałego, wykraczającego poza okres realizacji Programu uregulowania prawnego statusu uniwersytetów ludowych. Czy powinny one zostać wpisane do art. 2 ustawy *Prawo oświatowe*, czy znaleźć inne umocowanie – pozostaje kwestią dalszych prac studyjnych.

Warto też zadbać o silniejszy związek poszczególnych uniwersytetów ludowych – w tym tych nowo tworzonych – ze środowiskami akademickimi. Wydaje się bowiem,

że uniwersytety ludowe w pracach badawczych zajmowały w ostatnich dekadach miejsce zbyt mało eksponowane (by nie rzec: marginalne) w stosunku do możliwości społecznego oddziaływania, jakie te instytucje stwarzają.

Uniwersytety trzeciego wieku – miejscem uczenia się w starości i sposobem na starość

Uniwersytety trzeciego wieku są ważnymi instytucjami edukacji dorosłych w Polsce, kierującymi swoją ofertę do osób starszych. Działalność UTW jest przykładem realizacji idei uczenia się przez całe życie – *lifelong learning* (LLL) i wpisuje się przede wszystkim w model pozaformalnej edukacji dorosłych, którego fundamentem są cykliczne wykłady dla wszystkich członków społeczności. Pozostałe zajęcia organizowane przez UTW są już ofertą fakultatywną. Pozostaje jeszcze inna forma aktywności uczestników UTW, realizowana na obrzeżach działalności formalnej: UTW bywa też miejscem nawiązywania relacji, organizowania różnych działań dla wybranych osób, nieformalnych podgrup o charakterze towarzyskim, rekreacyjnym, wolnoczasowym.

Rozwój psychospołeczny osób starzejących się i starych jako cel działalności UTW determinuje zatem podstawowe, uzupełniające się funkcje, do których można zaliczyć:

- funkcję edukacyjną – polegającą na podnoszeniu wiedzy z wielu dziedzin, odgrywającą ważną rolę w profilaktyce gerontologicznej, stymulującą aktywność;
- funkcję psychoterapeutyczną – sprzyjającą poprawie samopoczucia, przeciwdziałającą izolacji i patologiom wynikającym z samotności i poczucia bezużyteczności;
- funkcję integracyjną – wzmacniającą kontakty społeczne, zachęcającą do samopomocy i nawiązywania nowych znajomości, ułatwiającą kontakty zarówno z rówieśnikami, jak i z osobami z różnych pokoleń (Konieczna-Woźniak 2001, s. 209–212).

Choć społeczność UTW tworzą osoby zaliczane do „cyfrowych imigrantów” (Prensky 2001), to jednak, obecnie także z powodu pandemii COVID-19, część zajęć dydaktycznych, a przede o charakterze organizacyjnym i towarzyskim, przeniesiona została do Internetu. Stosowane są mieszane strategie pracy z uczącym się w wieku późnej dorosłości, różne metody i formy kształcenia aktywizującego społeczność UTW. Płaszczyzna komunikacji i aktywności edukacyjnej seniorów wspierana jest systematycznymi szkoleniami z zakresu obsługi nowoczesnych mediów.

Większe aglomeracje z bogatym zapleczem akademickim starają się, choć sporadycznie, zadbać o rozwój naukowy z zakresu gerontopedagogiki, odwołując się do prekursorskich założeń UTW (Lubryczyńska 2005) i organizując konferencje naukowe, seminaria, szkolenia, rozpisując konkursy i realizując projekty badawcze, a nawet wspierając wymianę krajową i międzynarodową liderów, organizatorów i słuchaczy UTW. Jednakże funkcja naukowa UTW jest aktualnie zasadniczo bardzo ograniczona, symboliczna, biorąc pod uwagę dynamiczny rozwój ilościowy uniwersytetów,

szczególnie na początku obecnego milenium, których aktywność jednak skierowana została na realizację funkcji edukacyjnych i ludystycznych.

W Polsce z pewnością uniwersytety dla seniorów tworzą najbardziej rozpoznawalną przestrzeń instytucjonalnego uczenia się osób starszych. Aktywny senior utożsamiany jest nierzadko właśnie ze słuchaczem UTW, choć te osoby w dużej mierze są aktywne również na wielu innych płaszczyznach. Należy też podkreślić, że uczestnictwo w UTW, choć coraz bardziej popularne, jest ciągle zajęciem elitarnym i wybieranym przez młodszych seniorów. Zgodnie z danymi GUS (2018) siedmiu na dziesięciu uczestników UTW jest w wieku 61–75 lat i tylko co dziesiąty jest starszy. Elitarność przejawia się także wykształceniem uczestników, choć tylko nieliczne placówki stawiają wymogi formalne dotyczące wykształcenia ewentualnym kandydatom na słuchaczy. Połowa z nich to jednak osoby z wykształceniem średnim, ponad jedna trzecia ma wykształcenie wyższe. Cechą charakterystyczną tę grupę zaangażowanych edukacyjnie seniorów jest również niepodejmowanie aktywności zawodowej. Ośmiu z dziesięciu słuchaczy jest już na emeryturze. Osoby pracujące to niespełna 4,3%. Pozostali to renciści. Osoby bezrobotne stanowią jednostkowe przypadki. Inne badania (Fabiś, Łacina-Łanowski 2013; GUS 2015; Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” 2012) dowodzą z kolei, że słuchacze UTW to grupa bardzo silnie sfeminizowana i jedynie 14–15% słuchaczy stanowią mężczyźni.

Z danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) wynika, że w roku 2018 istniało w Polsce 640 uniwersytetów trzeciego wieku. UTW wymyka się tradycji – tylko co piąta placówka wchodzi w skład struktury uczelni wyższej. Pozostałe prowadzone są przez domy kultury, centra kształcenia ustawicznego, biblioteki, fundacje, a nawet jednostki samorządowe.

Można wyróżnić cztery obszary działalności UTW: wykłady i seminaria, regularne fakultatywne zajęcia edukacyjne w grupach, imprezy kulturalne oraz działalność społeczną. Z danych GUS z roku 2015 wynika, że niezaprzeczalnie główną działalnością edukacyjną UTW było prowadzenie wykładów i seminariów najczęściej w trybie cotygodniowym o charakterze akademickim, których tematyka była niezwykle zróżnicowana. Wynikała ona głównie z zainteresowań zapraszanych gości. Dominowały zagadnienia z zakresu medycyny i zdrowia, historii, turystyki, geografii i regionalizmów, literatury, kultury i religii oraz psychologii (Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” 2012). Wykładowcami byli przede wszystkim pracownicy naukowcy z zaprzyjaźnionych ośrodków akademickich, jednak przyjęło się już powszechnie, że spotkania wykładowe prowadzą także praktycy: lekarze, prawnicy, dietetycy itp., a także tzw. ciekawi ludzie, artyści, społecznicy. Po każdym wykładzie planowana jest dyskusja, czas na pytania i refleksje słuchaczy. Dodatkową ofertą – bardzo bogatą – były regularne zajęcia w formie kursów i szkoleń. Największym zainteresowaniem cieszyły się kursy obsługi komputera i inne związane z nowymi technologiami oraz kursy języków obcych. Również wszelkiego rodzaju zajęcia sportowe były popularne wśród słuchaczy UTW. Dużym zainteresowaniem cieszyły się także zajęcia związane ze sztuką: plastyczne, taneczne oraz rękodzielnicze. Seniorzy równie chętnie oddawali się turystyce i rekreacji.

Poza tradycyjnymi wykładami, które odbywały się niemal w każdej placówce, oraz zajęciami fakultatywnymi, najczęściej spotykaną formą aktywności były imprezy kulturalne organizowane na miejscu. Angażowanie seniorów w aktywność społeczną i umożliwianie nawiązywania kontaktów towarzyskich wiązało się przede wszystkim z organizacją imprez okolicznościowych, takich jak Wigilia, Nowy Rok, czy andrzejki (88,1%). Równie popularne było organizowanie przez UTW wycieczek i wyjazdów turystycznych (87,3% UTW). Niewiele mniej popularne były zorganizowane wspólnie wyjścia do kina, czy teatru (79,7%). Ponad połowa uczestniczących w badaniu Uniwersytetów angażowała się w organizację imprez plenerowych (66,2%), zabawy taneczne i dyskoteki (54,1%) oraz występy sekcji tanecznych lub teatralnych – 51,9% (GUS 2015, s. 2).

Uniwersytet trzeciego wieku w Polsce na przestrzeni dziesięciu lat, to jest od 1975 r., bardzo się zmienił. Obecnie wskazuje się na kilka jego „ułamności”. Po pierwsze jest to elitaryzm UTW, który potwierdza m.in. wyższe niż przeciętne w tej grupie wiekowej wykształcenie słuchaczy, miejsce zamieszkania – w dużej mierze miasta, a także wyższy status materialny słuchaczy. Po drugie jest to degradacja tej instytucji z poziomu akademickiego do aktywności wolnoczasowej, o czym świadczą oferty z zakresu rekreacji, turystyki, sportu itp. oraz zaniechanie funkcji naukowo-badawczej przez większość placówek UTW. Trzecia niedoskonałość związana jest z homogenicznością słuchaczy, głównie ze względu na wiek (młodszy seniorzy) i płeć (kobiety).

Wszystkie te zmiany w funkcjonowaniu UTW można uznać za ewolucyjnie uprawomocnione. Otwarcie się na nowe instytucje, poza ośrodkami akademickimi, organizacja placówek w małych miasteczkach i na wsiach z jednej strony doprowadziły do dostosowania oferty edukacyjnej do mniej wymagających słuchaczy, ale z drugiej strony upowszechniły UTW jako miejsce uczenia się w starości, a także miejsce życia w starości – sposób na starość. UTW stały się może mniej „akademickie” (choć niektóre placówki pielęgnują tradycje uniwersyteckie, dbając o jakość wykładów, a nawet uczestnicząc w projektach badawczych), ale za to bardziej egalitarne. Aktualnie UTW otwierają się na różne grupy słuchaczy (w tym mężczyzn, osoby w późnej dorosłości czy ludzi młodych) i mają coraz bardziej elastyczną ofertę edukacyjną, dostosowaną do ich potrzeb. Zainteresowania ofertą UTW jako propozycją na ciekawie przeżywaną starość należy więc oczekiwać ze strony osób z różnych środowisk.

Współczesne wyzwania i ograniczenia uczenia się w miejscu pracy

Uczenie się w miejscu pracy lub w związku z wykonywaną pracą od końca lat 90. XX wieku jest powszechnie rozpoznawalnym konceptem w obszarze zarówno edukacji zawodowej, jak i rozwoju pracowników. Kontekst, w jakim problematyka ta prezentowana jest w literaturze, obejmuje rozważania teoretyczne (Cairns, Malloch 2011), kwestie polityki rynku pracy wobec procesów edukacyjnych (Fłaszyńska 2018)

czy praktykę rozwiązań obowiązujących na lokalnych (Wdowicka 2016) i globalnych (Breunig 2016) rynkach pracy. Jedną z przyczyn zwiększającego się w ostatnim roku zainteresowania tym konceptem jest, co można uznać za swoisty znak czasów, skala wyzwań związanych z pracą zdalną, która stała się powszechnym zjawiskiem w czasie istniejącego zagrożenia epidemicznego COVID-19 (Madero Gómez i in. 2020). Stan taki, poza ostatnią z wymienionych przyczyn, jest konsekwencją zarówno uwarunkowań historycznych, związanych z procesami industrializacji krajów zachodniej demokracji, jak i narastającego od połowy XX wieku zjawiska zwiększającego się zainteresowania edukacją zawodową, w tym również zorientowania procesów uczenia się dorosłych na różne postaci zawodowej aktywności edukacyjnej w miejscu pracy.

Istotność tej konstatacji wzmacnia fakt, że do lat 90. XX wieku obowiązywało przekonanie, zgodne z którym rynkowe kwalifikacje zawodowe można wykształcić przede wszystkim w warunkach edukacji formalnej. Wynikiem tego nastawienia było tworzenie coraz to nowych rozwiązań, z których nieomal wszystkie opierały się na formalnym podejściu do procesu uczenia się. Wprawdzie od połowy lat 70. XX wieku klasowo-lekcyjne kształcenie zaczęto uzupełniać różnymi rodzajami praktyk zawodowych czy odmiennymi od tradycyjnych formami i metodami kształcenia, jednak intencją tego rodzaju rozwiązań pozostało przekonanie o omnipotencji instytucjonalnej edukacji zawodowej. Obecnie to przekonanie słabnie.

Choć w systemach edukacji poszczególnych krajów Unii Europejskiej zachowane zostały szkolne postaci edukacji zawodowej, to jednak zmieniła się formuła tej edukacji i jej funkcje. Edukację w tym obszarze uznaje się obecnie za inicjującą rozwój zawodowy człowieka. Celem takiego kształcenia jest wprawdzie wyposażenie przyszłego pracownika w certyfikat(y) potwierdzający(e) posiadanie pełnych lub częściowych kwalifikacji w danym zawodzie oraz kompetencje pozwalające odnaleźć się na wybranym rynku pracy (Chłoń-Domińczak i in. 2018), ale z perspektywy czasu, który dorosły człowiek w trakcie swojego życia poświęca na aktywność zawodową, ten etap edukacji w zawodzie należy zdecydowanie określić jako etap wstępny.

Na złożoność i różnorodność przyszłych wyzwań stojących przed dorosłym pracownikiem a związanych m.in. z uczeniem się w miejscu pracy zwracają uwagę autorzy raportu *Poza horyzont – kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (Hausner 2020). Nie rozwijając w tym miejscu też zawartych w raporcie, należy jednakże zaznaczyć, że wyzwania, o których piszą jego autorzy, wymagają podjęcia szeregu innowacyjnych inicjatyw. Obowiązujące obecnie regulacje w zakresie wspierania uczenia się dorosłych w miejscu pracy (Figuła 2020) nie przystają bowiem do współczesnych ustaleń naukowych w tym obszarze (Cedefop 2015).

Andragodzy dostrzegają tę niekorzystną sytuację i złożoność wyzwań związanych z niwelacją istniejącego deficytu w tym zakresie. Przyjmują, że innowacyjność podejścia do idei uczenia się w miejscu pracy nie może być oparta na najgłębszej nawet modyfikacji istniejących rozwiązań, nie spowoduje ona bowiem zmiany samych założeń w podejściu do zjawiska, jakim jest szeroko rozumiana aktywność edukacyjna pracownika. Nie wystarczy zatem sama zmiana form, trybu, metod czy środków stosowanych

w procesie pozaformalnego kształcenia i doskonalenia. Potrzebne są zmiany głębokie (!), polegające przede wszystkim na rozpoznaniu, czym jest zjawisko uczenia się w miejscu pracy. Co jest jego istotą i jaki jest jego zakres? Czy jest tożsame ze zjawiskiem, które zachodzi u każdego człowieka w trakcie całego życia? Czy jest właściwe jedynie dorosłym podczas wykonywania zadań zawodowych na stanowisku pracy? Może są to odmienne fenomeny – różnie rozumiane rodzaje uczenia się?

Ugruntowanemu rozpoznaniu naukowemu paradoksalnie nie sprzyja wzrost zainteresowania samym zjawiskiem u części przedstawicieli biznesu edukacyjnego (szkoleniowego). Zamiast głosów sprzyjających budowaniu konsensusu interpretacyjnego w tym zakresie i wykreowaniu na gruncie praktyki rozwiązań z naukowego punktu widzenia wspomagających rozwój zawodowy człowieka w biegu jego życia można usłyszeć wypowiedzi przyczyniające się do swoistego zamglenia istoty zjawiska, a tym samym uniemożliwiający krytyczną analizę uwarunkowań uczenia się dorosłych w miejscu pracy. Zdarza się, że proponowane przez przedstawicieli tego sektora rozwiązania przyczyniają się do formułowania mylnych znaczeniowo lub wręcz nieprawdziwych uzasadnień dla rozwiązań szkoleniowych kreowanych przez nich w obszarze edukacji pozaformalnej.

Analiza ofert, jakie powstają w różnego typu firmach, organizacjach, czy stowarzyszeniach, oraz wskazówek metodycznych zamieszczanych przez entuzjastów na blogach internetowych czy portalach promujących praktyczny wymiar rozwoju i doskonalenia zawodowego pracowników wskazuje, że pomimo stosowania przez autorów wyrafinowanych zabiegów retorycznych, w tym takich, które w różnych teoriach upatrują uzasadnień dla proponowanych rozwiązań metodycznych, nadal większość z nich można przyporządkować bardziej do dydaktyki technologicznej i humanistycznej niż krytycznej (Malewski 2010).

Wydaje się, że rozwiązaniem, które stanowiłoby punkt wyjścia z tego swoistego zapętlenia, byłoby przyjęcie i upowszechnienie konceptu teoretycznego, w którym zarówno **proces uczenia się człowieka, jak i proces wykonywania przez niego pracy uznamy za tożsame procesy rozwoju kompetencyjnego w środowisku pracy**. Fundamentalna dla podjęcia próby takiego zdefiniowania uczenia się w miejscu pracy wydaje się propozycja Knuda Illerisa (2011), w której autor wskazuje na dwa trendy kluczowe dla jakościowej zmiany w podejściu do edukacji przez pracę i/lub do pracy. W pierwszym zwraca uwagę na narastające znaczenie zjawiska „nasywania” sytuacji pracy różnorodnymi procesami uczenia się. W drugim dowodzi, że nieuchronna jest zmiana natury treści tworzących przedmiot uczenia się. W ten sposób zdaniem tego autora to, co kiedyś w sposób naturalny poddawało się taksonomizowaniu, w przyszłości nie będzie miało wymiaru kwantytatywnego.

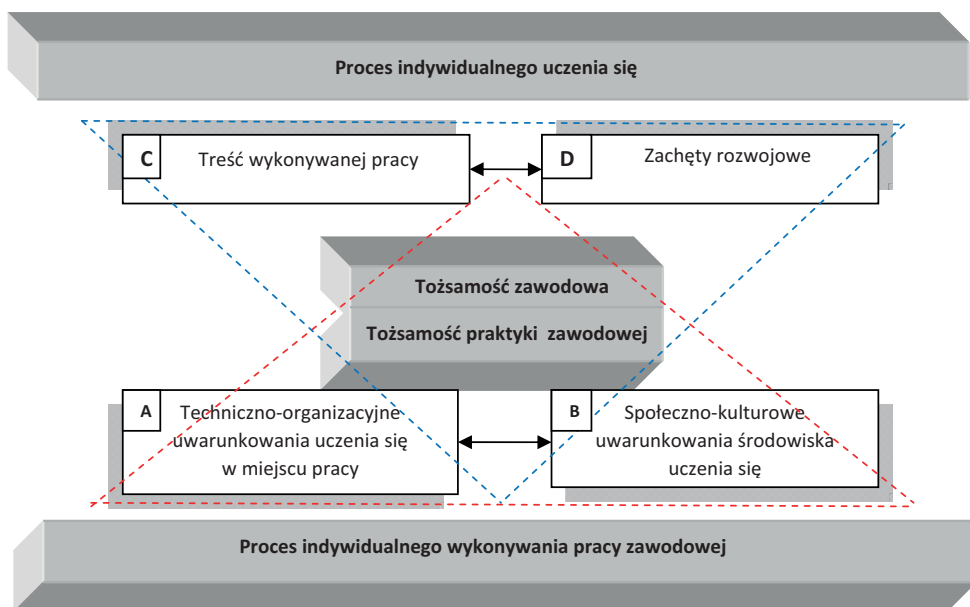
Tak więc współczesne podejście do zjawiska uczenia się w miejscu pracy, polegające na kształceniu kompetencji zawodowych rozumianych jako zestaw zdefiniowanych i mierzalnych komponentów (wiedzy, umiejętności i postaw), w perspektywie zarysowanej przez Illerisa wydaje się być co najmniej nieporozumieniem dydaktycznym.

Nierozwijane są tu wątki wynikające z toczącego się coraz intensywniej dyskursu nad zmieniającą się naturą świata, człowieka, tempa czy kierunku zmian w zakresie

praktyk społecznych czy interpretacji wartości tworzących współczesną i przyszłą kulturę życia i pracy. Jednak to właśnie obecność tych zagadnień w naukowym dyskursie nakazuje, aby w debatach o roli uczenia się w miejscu pracy, przy okazji np. planowania karier edukacyjno-zawodowych, przypomnieć termin „życie zawodowe”, a nawet podać go andragogicznej, a nie tylko retorycznej, rewitalizacji!

Przenikanie się aktywności zawodowej i życiowej prowadzi bowiem, co można zauważyć już teraz, do niespotykanego wcześniej wysycenia obu sfer i ich kumulacji w okresie średniej dorosłości (okres ten przyjmujemy tutaj jako punkt odniesienia i wykorzystujemy jedynie w celu odnotowania określonego czasu biograficznego w biegu życia człowieka, a nie po to, aby podporządkować zjawisko jakiemuś ujęciu inwentaryzacyjnemu).

Wymiary istotne dla zrozumienia proponowanego konceptu interpretacji związków uczenia się z wykonywaniem zadań zawodowych na stanowisku pracy przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Proces uczenia się i pracy – analiza współzależności

Źródło: opracowanie własne na podstawie Illeris (2011, s. 37).

Jeżeli uznamy, że proces wykonywania pracy i proces uczenia się współwystępują w czasie (to założenie ilustrują górna i dolna linia na rysunku) i są tożsame w swojej istocie, to tym samym ustalimy ramy konceptu pozwalającego zrozumieć, jak można projektować i organizować pracę, aby zarazem stała się procesem uczenia się. Komponenty definiujące pracę (oznaczone jako „A” i „B”) Illeris (2011) ujął w postać triangulacji, której efektem jest czytelna tożsamość wymagań związanych z pracą na

określonym stanowisku w przewidywalnym otoczeniu – **tożsamość praktyki zawodowej**. Z kolei komponenty definiujące proces uczenia się (oznaczone jako „C” i „D”) autor ujmuje jako triangulację, której efektem jest **tożsamość zawodowa pracownika** kształtująca się pod wpływem wewnętrznej „ciekawości”, zaspokajanej przez wykonywanie zadań zawodowych, które mając wymiar rozwojowy, same z siebie są „programem” uczenia się.

W ten sposób tożsamość zawodowa jako konstrukt teoretyczny materializuje się w dobrze rozpoznanej praktyce, a dorosły uczy się nie tylko tego, jak jakościowo doskonalić swoje czynności zawodowe, lecz także tego, jak – funkcjonując w środowisku pracy – stawać się spełnioną osobą. Ujęcie holistyczne edukacyjnego wspierania rozwoju człowieka w dorosłości ma tu nadrzędne znaczenie.

Uczenie się dorosłości – w perspektywie biograficznej

Dorosłość jest podstawową, obok edukacji (uczenia się), kategorią poznawczą andragogiki, gdyż andragogika zajmuje się badaniem procesów szeroko pojętej edukacji (uczenia się) człowieka dorosłego. Poznawanie dorosłości, w tym jej definiowanie, okazuje się otwartym zadaniem badawczym, szczególnie w czasach intensywnych zmian, nieprzejrzystej rzeczywistości oraz niepewności jutra. Rzeczywistość, w której człowiek funkcjonuje na co dzień, określa także jego dorosłość. Jak zmienia się rzeczywistość, tak zmienia się także dorosłość (Dubas 2001). Jest ona inna dzisiaj, niż była wczoraj i będzie jutro.

Dotychczas znaczenie kategorii *dorosłość* mieściło się w dwóch zasadniczych modelach: dorosłości statycznej i dorosłości dynamicznej (por. Czerniawska 1996; Dubas 2004; Malewski 1990; Przystarczykowski 1996; Urbański-Korż 1999). Ten pierwszy model oznacza dorosłość konwencjonalną, formalną, wyznaczoną wiekiem kalendarzowym i przypisanymi do niego normami i rolami społecznymi. Drugi – oznacza dorosłość aksjologiczną, związaną z całościowym procesem dojrzewania do doskonałości. Pierwsza oznacza dorosłość „nadaną” jednostce przez społeczeństwo – człowiek od pewnego momentu **jest** dorosłym (bycie dorosłym), druga jest dorosłością „zadaną” jednostce – człowiek ciągle **staje się** dorosłym w procesie doświadczania życia (stawanie się dorosłym). Pierwsza obiektywizuje dorosłość, druga akcentuje także jej subiektywny wymiar. Współcześnie nie sposób nie zauważyć, że statyczny model dorosłości, choć jeszcze znacząco określa ją z perspektywy prawnej (18. r.ż. jako osiągnięcie pełnoletności obywatelskiej), to jednak tylko częściowo „kreuje” pełne doświadczanie dorosłości. Podmiotowość jednostek, subiektywizacja życia, tendencje samorealizacyjne czynią z dorosłości pole jednostkowych decyzji, zmian doświadczanych z wyboru w poszukiwaniu jednostkowego sensu życia. Tym samym dorosłość staje się polem uczenia się, realizowanego także przez cały okres kalendarzowej dorosłości. Tę kwestię dostrzeżono już wcześniej, pisząc o przygotowaniu do dorosłości nie tylko w fazie dalekiej – **przed** formalną dorosłością (tj. przed 18. r.ż.), w fazie bliskiej – **na początku** formalnej dorosłości (na

przedprożu dorosłości między 18. a 25. r.ż.), ale także w fazie permanentnej – **w trakcie** trwania dorosłości jako etapu rozwojowego. „Dorosłość jawi się więc w tym ujęciu jako permanentny projekt rozwojowy” (Dubas 2015, s. 14). Projekt ten ma być permanentny tym bardziej, że dotyczy dorosłości zakotwiczonej w wieloznacznej rzeczywistości. Ma to swój wyraz w trzecim modelu dorosłości, zwanej dorosłością ponowoczesną – względną, zagubioną i zmienną (Dubas 2001, 2004), mozaikową – odzwierciedlającą dorosłość fragmentaryczną, zindywidualizowaną (Glanc 2011).

Jakie uczenie się towarzyszy więc człowiekowi dorosłemu, który realizuje projekt pod nazwą „dorosłość”? Obok edukacji formalnej może on korzystać z edukacji pozaformalnej oraz edukacji nieformalnej, rozumianej jako uczenie się „na tle życia”. Edukacja taka obecna jest we wszystkich zakresach życia człowieka dorosłego i jego aktywnościach (por. Kargul 2001). Towarzyszy w procesie uczenia się ról rodzinnych. Wspiera rozwój zawodowy. Sprzyja budowaniu i pielęgnacji relacji międzyludzkich w różnych grupach odniesienia. Wspomaga nabywanie umiejętności potrzebnych w codzienności i odświętności. Towarzyszy mu w trudnych sytuacjach egzystencjalnych. Wspiera proces gospodarowania czasem wolnym i rozwój zainteresowań. Obecna jest wtedy, gdy dorosły dba o swoją cielesność, jak również wówczas, gdy rozwija swą duchowość. Spełnia jego pragnienie, by coraz więcej wiedzieć i rozumieć, stawać się coraz pełniejszym człowiekiem. Gdy kształcenie formalne przestaje być obowiązkiem, a dorosłość staje się bardziej zaawansowana wiekiem, zaczyna dominować edukacja nieformalna; wtedy uczenie się rozumiane jest jako proces „medytacji” nad życiem – nad sobą samym, nad innymi, nad otaczającą rzeczywistością, jako proces transgresji (wykraczania poza to, co już osiągnięte) i proces transcendowania – wykraczania poza to, co przyrodzone i materialne w obszar tego, co mniej uchwytnie i mistyczne.

Taki proces uczenia się dorosłości w coraz większym stopniu wymaga biograficzności¹ rozumianej jako osobowa kompetencja. Jest ona

[...] mechanizmem osobowej autoformacji, który realizuje się jako umiejętność uczenia się sprzyjającego modyfikacji tożsamości jednostki, poprzez poszukiwanie możliwości jej zmian tkwiących we własnej biografii (wewnątrz systemu) w oparciu o proces pogłębionej autorefleksji, jak również refleksji kierowanej zewnątrz, na przykład podczas zajęć biograficznych czy podczas wywiadu biograficznego, nad doświadczeniami życiowymi zapisanymi w pamięci autobiograficznej (Dubas 2015a, s. 26).

W perspektywie biograficznej istotnymi procesami, jakie towarzyszą dorosłemu uczącemu się swojej dorosłości, są uczenie się z własnej biografii oraz uczenie się z biografii innych. Bazując na pamięci autobiograficznej i wykorzystując refleksję autobiograficzną, dorosły może permanentnie redefiniować swoją tożsamość jako osoby doskonalącej się w swej dorosłości. Bazując zaś na biografiiach innych, może modyfikować (poprzez porównywanie, uzupełnianie, weryfikowanie, poszerzanie) swe życiowe doświadczenie jako osoba dorosła.

¹ Nawiązanie do koncepcji biograficzności Petera Alheita (1990).

Proces uczenia się dorosłości nie tylko może mieć wymiar osobisty i być realizowany poprzez edukację nieformalną, lecz także może być uwzględniany w systemowym funkcjonowaniu edukacji dorosłych. Rozpoznanie biografii uczących się dorosłych to punkt wyjścia w edukacji dorosłych. Na jego znaczenie już w początkach XX wieku zwrócił uwagę Eduard C. Lindeman (1926, cyt. za: Knowles, Holton III, Swanson 2009, s. 44, 46), kontynuator filozofii edukacyjnej Johna Deweya, gdy pisał, że „Najważniejszą wartością w edukacji dorosłych jest doświadczenie osoby uczącej się” oraz że „Doświadczenie jest najbogatszym źródłem uczenia się dorosłych, dlatego centralnym punktem metodyki edukacji dorosłych jest analiza doświadczenia”. Pod koniec XX wieku podobnie wskazywał Dieter Nittel (1991, s. 111–112), podkreślając znaczenie poznawania biografii adresatów i uczestników edukacji dorosłych.

„Jeśli edukacja jest życiem, to życie jest też edukacją” – pisał Lindeman (1926, cyt. za: Knowles, Holton III, Swanson 2009, s. 44). Dorosłość jako składnik życia wpisana jest więc w edukację, pojmowaną najszerzej jako wielowymiarowe całościowe uczenie się (por. Alheit 2011; Jarvis 2007, 2008). „Dziś być dorosłym oznacza ciągle dorosłym się stawać i w sposób dojrzały odpowiadać na nowe wyzwania” (Dubas 2015b, s. 16), a przede wszystkim doświadczać życia jako wartości, rozpoznając jego osobisty i uniwersalny sens. Współczesna edukacja dorosłych właśnie takie zadanie powinna stawiać sobie jako nadrzędne. Powinna wspierać dorosłych i wyposażać ich w wiedzę, umiejętności i postawy sprzyjające uczeniu się życia – uczeniu się dorosłości i starości, co w czasach trudnych i niepewnych staje się zadaniem kluczowym, pozwalającym dorosłym nie tylko przetrwać, lecz także doświadczyć radości życia. Uczenie się dorosłych to procesy głęboko zakotwiczone w doświadczanej rzeczywistości, które powinny wzmacniać radość życia uczących się dorosłych.

Zakończenie

Jaka jest więc dziś edukacja dorosłych? Jakie oblicze może zyskać w przyszłości? Czy będzie jeszcze ważna i komuś potrzebna? Naszkicowane powyżej wybrane obszary edukacji dorosłych wskazują przede wszystkim na jej już widoczną zmianę oraz potrzebę dalszych modernizacji. Paradygmatyczne przejście od kształcenia/nauczania do uczenia się przez całe życie (por. Malewski 2010) stało się faktem. Zmiany cywilizacyjne, społeczne i kulturowe modyfikowały jednostkową świadomość ludzi (dorosłych). Nowa świadomość dotyczy m.in. podmiotowości i samosterowności człowieka, ale także samego procesu uczenia się, który pojmowany jako zakorzeniony we wszystkich wymiarach życia, staje się istotnym kontekstem permanentnych redefinicji tożsamości człowieka doświadczającego zmieniającego się i nieprzewidywalnego świata, któremu chodzi wciąż o to samo – by jego życie w całości miało sens i by był szczęśliwy. Edukacja dorosłych powinna więc zostać włączona w życie człowieka dorosłego, powinna być mądrym „towarzyszem” jego życia, wspierać jego życiowe aspiracje i egzystencjalne tęsknoty. To trudne zadanie i wymagające nowej kultury uczenia się. To rzeczywiście epokowe wyzwanie dla teoretyków i praktyków edukacji dorosłych.

Bibliografia

- Alheit P. (1990). *Biographizität als Projekt. Der „biographische“ Ansatz in der Erwachsenenbildung*. Bremen: Universität Bremen.
- Alheit P. (2011). Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(55), 7–21.
- Anielska A. (2019). Niepubliczna znaczy lepsza? Rynek studiów podyplomowych w świetle opinii słuchaczy różnych typów szkół wyższych. *Edukacja Dorosłych*, 2, 77–94.
- Breunig K.J. (2016). Limitless learning: Assessing social media use for global workplace learning. *The Learning Organization*, 23(4), 249–270. DOI: 10.1108/TLO-07-2014-0041.
- Cairns L., Malloch M. (2011). Theories of work, place and learning: New directions. W: M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B.N. O'Connor (red.), *Workplace learning* (s. 3–16). London: Sage Publications.
- Cedefop (2015). *Work-based learning in continuing vocational education and training: Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop Research Paper, No. 49. DOI: 10.2801/51005.
- Chłoń-Domińczak A., Sławiński S., Kraśniewski A., Chmielecka E. (2018). *Polska Rama Kwalifikacji*. Warszawa: IBE.
- Czerniawska O. (1996). Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych. W: T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 36–46). Warszawa–Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Dubas E. (2001). Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej. W: E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje* (s. 77–87). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Dubas E. (2004). Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość” i jej aksjologiczny kontekst. W: J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych* (s. 199–213). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dubas E. (2009). Etapy dorosłości i proces kształcenia. W: A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia* (s. 115–132). Bielsko-Biała–Zakopane: Wyższa Szkoła Administracji.
- Dubas E. (2015a). Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się. W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się* (s. 11–29). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Dubas E. (2015b). Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym. *Edukacja Dorosłych*, 1(72), 9–21.
- Fabiś A., Łacina-Łanowski A. (2013). Uniwersytet Trzeciego Wieku w Oświęcimiu – krótka monografia placówki. W: A. Fabiś, A. Łacina-Łanowski, Ł. Tomczyk (red.), *Kreatywna starość. Jubileusz XV-lecia Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Oświęcimiu* (s. 47–66). Oświęcim: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Oświęcimiu.
- Figuła D. (2020). Podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracowników w świetle przepisów prawa pracy. *Rynek Pracy*, 175(4), 81–84.
- Flaszyńska E. (2018). Polityka rynku pracy wobec procesów edukacyjnych i rozwoju zawodowego. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (3), 11–23.
- Głanc Z. (2011). Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości. *Edukacja Dorosłych*, 1(64), 115–132.
- Górniak J., Strzebońska A., Worek B. (2020). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2019. Rozwój kompetencji – uczenie się osób dorosłych i sektor rozwojowy*. Warszawa: PARP, UJ.
- GUS (2015). *Uniwersytety Trzeciego Wieku – wstępne wyniki badania za rok 2014/2015*. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/universytety-trzeciego-wieku-wstepne-wyniki-badania-za-rok-20142015,10,1.html> (dostęp: 8.04.2021).

- GUS (2018). *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018 r.* Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/uniwersytety-trzeciego-wieku-w-polsce-w-2018-r-,10,2.html> (dostęp: 8.04.2021).
- Hausner J. (red.). (2020). *Poza horyzont – kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce.* Kraków: Fundacja GAP, MSAP. Pobrano z: <https://fundacijagap.pl/program-dialog/> (dostęp: 30.03.2021).
- Illeris K. (2011). Workplaces and learning. W: M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B.N. O'Connor (red.), *Workplace learning* (s. 32–45). London: Sage Publications.
- Jarvis P. (2007). *Globalisation, lifelong learning, and the learning society sociological perspectives.* London–New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jarvis P. (2008). *Democracy, lifelong learning, and the learning society active citizenship in a late modern age.* London–New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kargul J. (2001). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych.* Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Klimczuk A. (2013). Kierunki rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce. *e-mentor*, 4(51), 72–77.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (2009). *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki.* Warszawa: WN PWN.
- Konieczna-Woźniak R. (2001). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce.* Poznań: Eruditus.
- Kurantowicz E., Nizińska A. (2012). *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lubryczyńska K. (2005). *Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie.* Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Madero Gómez S., Ortiz Mendoza O.E., Ramírez J., Olivas-Luján M.R. (2020). Stress and myths related to the COVID-19 pandemic's effects on remote work. *Management Research*, 18(4), 401–420. <https://doi.org/10.1108/MRJIAM-06-2020-1065>
- Małewski M. (1990). *Andragogika w perspektywie metodologicznej.* Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Małewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Maliszewski T. (2015). Polski uniwersytet ludowy jako *Szkoła dla Życia* (1989–2014) – ćwierćwiecze rozczarowań i nadziei. *Edukacja Dorosłych*, 1(72), 171–180.
- Maliszewski T. (2016). Uniwersytet ludowy jako szkoła dla życia. W poszukiwaniu przyszłości. W: T. Maliszewski (red.), *Szkoła dla życia. Przewodnik po współczesnych uniwersytetach ludowych* (s. 13–18). Wieżycza–Grzybów: Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno”.
- Maliszewski T. (2019). *Recepcja idei uniwersytetów ludowych na ziemiach polskich do czasów I wojny światowej.* Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej? Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego.* Toruń: Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Najwyższa Izba Kontroli (2017). *Kształcenie w szkołach dla dorosłych. Informacja o wynikach kontroli.* LKI.410.022.00.2016, nr ewid. 33/2016/P/16/071/LKI.
- Nittel D. (1991). *Report: Biographieforschung.* Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Orzechowska, G. (2008). Young-old Uniwersytet Trzeciego Wieku. O zmianach, doskonaleniu form edukacyjnych i podnoszeniu jakości kształcenia. W: A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów* (s. 137–144). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji.
- Prensky M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part II. *On the Horizon*, 6(9), 1–6.

- Przyszczykowski K. (1996). Dorosłość jako kategoria pedagogiczna. W: D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak (red.), *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki* (s. 33–46). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rada Ministrów (2020a). Program Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych na lata 2020–2030. Załącznik do Uchwały nr 77/2020 Rady Ministrów z dnia 18 czerwca 2020 roku.
- Rada Ministrów (2020b). Uchwała Rady Ministrów nr 77/2020 z dnia 18 czerwca 2020 roku w sprawie przyjęcia programu wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego pod nazwą „Program Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych na lata 2020–2030”.
- Stec K., Strzebońska A., Worek B., Antosz P. (2018). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2017. Rozwój kompetencji – uczenie się osób dorosłych i podmioty oferujące usługi rozwojowe*. Warszawa: PARP.
- Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e” (2012). *Zoom na UTW*. Pobrano z: <https://e.org.pl/utw/> (dostęp: 8.04.2021).
- Urbański-Korż R. (1999). Dorosłość jako podstawowe pojęcie andragogiki. W: E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.), *Oświata dorosłych* (s. 109–116). Poznań–Toruń: Wydawnictwo EDYTOR.
- Wdowicka H. (2016). Analiza sytuacji na lokalnych rynkach pracy w Polsce. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, (426), 235–244.
- Vellas P. (1977). *Le troisième Souffle*. Paris: Grasset.

PROF. DR HAB. ELŻBIETA DUBAS – kierownik Katedry Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, przewodnicząca sekcji Gerontologia w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, wiceprezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, wiceprezes Łódzkiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, wiceprezes Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych, zastępca redaktora naczelnego czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, redaktor serii wydawniczych: „Biografia i Badanie Biografii” oraz „Refleksje nad Starością”.

Zainteresowania naukowe: andragogika – całościowe uczenie się dorosłych, auksologia andragogiczna, geragogika, monoseologia pedagogiczna, podejście biograficzne w andragogice i gerontologii, metody edukacji dorosłych.

DR HAB. ARTUR FABIŚ, PROF. UP – kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej i Andragogiki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, wiceprezes Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych, członek zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, członek sekcji Gerontologia w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, redaktor naczelny czasopisma „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej”.

Zainteresowania naukowe: geragogika, gerontologia społeczna, troski egzystencjalne w starości, duchowość, nieformalna edukacja dorosłych.

DR HAB. TOMASZ MALISZEWSKI, PROF. AMW – sekretarz zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, animator działań na rzecz rewitalizacji ruchu polskich uniwersytetów ludowych, ekspert i konsultant naukowy Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych,

Fundacji Polskich Uniwersytetów Ludowych, wiceprzewodniczący Rady Fundacji Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego.

Zainteresowania naukowe: historia edukacji dorosłych, tradycje, współczesność i przyszłość pozaformalnej edukacji dorosłych, edukacja obywatelska, komparatystyka pedagogiczna.

DR KRZYSZTOF PIERŚCIENIAK – członek zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Zainteresowania naukowe: całożyciowa edukacja dorosłych, rozwój człowieka w dorosłości, edukacja w miejscu pracy i metodyka szkoleń wewnątrzorganizacyjnych, pozaformalne i nieformalne postaci aktywności edukacyjnej dorosłych.

DR HAB. HANNA SOLARCZYK-SZWEC, PROF. UMK – prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, członek sekcji Andragogika w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, redaktor naczelna „Rocznika Andragogicznego”.

Zainteresowania naukowe: edukacja całożyciowa dorosłych, rozwój kompetencji społecznych przez całe życie, studia porównawcze edukacji ustawicznej.

Magdalena Piorunek

ORCID: 0000-0002-3076-5800

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Poradnictwo zawodowe (poradnictwo konstruowania kariery) jako wyzwanie dla systemu edukacji

Streszczenie: Prezentowany tekst zawiera dyskusję nad istniejącym stanem poradnictwa zawodowego w szkole. Doceniając jego rolę w procesie podejmowania przez młodzież edukacyjno-zawodowych decyzji i planowania biegu karier, wskazuje się na sposoby jego pojmowania i realizacji na podstawie istniejących uregulowań formalnych. Następnie wskazano zasadnicze kierunki działań, których podjęcie byłoby ważne z punktu widzenia poprawy jakości poradnictwa zawodowego w szkole. Są wśród nich: praca nad zmianą paradygmatu poradnictwa (z tradycyjnego poradnictwa/doradztwa zawodowego na poradnictwo konstruowania kariery o charakterze

całozyciowym, bazującym na mocnych stronach osób dokonujących wyborów edukacyjno-zawodowych wkomponowanych w bieg ich zrównoważonej biografii), wprowadzenie w programie szkoły i realnych jej działaniach edukacji kariery i poradnictwa kariery (zawodowego) jako dwóch różnych typów oddziaływań oraz zapewnienie warunków organizacyjnych i finansowych dla pełnienia zadań przez nauczycieli edukacji kariery i doradców.

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, poradnictwo kariery, edukacja kariery, zrównoważony rozwój jednostki, system edukacji

Vocational guidance (career construction guidance) as an education system challenge

Abstract: The article discusses the present condition of the vocational (career) guidance in school. Appreciating the role career guidance has played in education and career decision-making and career planning of the young people, the article presents how career guidance is understood and put into practice in the context of the existing legislation and regulations. Next, it suggests the main directions of action that might be taken to improve the quality of career guidance in school. These include (among others) changing the career guidance paradigm (from the traditional one to such that is oriented on constructing a lifelong career based on

the strengths of individuals making their education – and career-related choices in the course of their sustainable biographies); introducing to the school curriculum and actual school activities career education and career (vocational) guidance as two different types of activities; and creating adequate organizational and financial conditions for teachers providing the career education and vocational counselors (career counselors).

Keywords: vocational guidance, career guidance, career education, sustainable human development, system of education

Wprowadzenie

Niepodważalnym argumentem za docenieniem wagi poradnictwa adresowanego do uczniów jest fakt, że może ono stanowić element wspierania ich indywidualnego rozwoju, profilaktyki niepowodzeń na rynku pracy i czynnik chroniący w procesie zmagania się z rozwojowym zadaniem dokonywania przez adolescentów samookreśleń tożsamościowych i poszukiwania odpowiedzi na pytania o swoje miejsce w teraźniejszości i przyszłości.

Niemożliwość ukierunkowania kariery zawodowej i dojrzałego podejmowania przez młodzież decyzji edukacyjno-zawodowych wkomponowanych w szeroko pojęte planowanie swojego życia może wiązać się z:

- przypadkowością wyborów edukacyjno-zawodowych młodzieży (co samo w sobie nie implikuje automatycznie niepowodzenia w karierze, choć może w kontekście innych czynników ją zwiększać),
- dokonywaniem wyborów „pustych”, beztreściowych, zawierających raczej wyobrażenie szkoły, zawodu, dziedziny zawodowej niż rzeczywistą o nich wiedzę, co naraża adolescenta na często rozczarowującą konfrontację z realiami edukacji i rynku pracy,
- (samo)ograniczeniem możliwości autonomicznego, świadomego kierowania rozwojem przyszłej kariery zawodowej, a tym samym skutecznego alokowania się na rynku pracy i odnoszenia sukcesów zawodowych jako istotnych składników biografii i personalnego poczucia satysfakcji, zadowolenia, wynikającym z bezrefleksyjnego ulegania naciskom środowiskowym czy odkładania decyzji na moment bezpośrednio poprzedzający transycje między poszczególnymi etapami edukacji bądź z edukacji na rynek pracy,
- zagrożeniem wykluczeniem i marginalizacją społeczną w sytuacji np. bezrobocia stanowiącego pośredni efekt nieprzemyślanych wyborów edukacyjno-zawodowych, nieznajomości rynku pracy, braku adekwatnej oceny swoich możliwości bądź ograniczonych możliwości podjęcia zatrudnienia i znalezienia się w grupie prekariuszy (Piorunek 2017, 2018).

Poradnictwo zawodowe dla adolescentów, co (wydaje się) jest coraz częściej dostrzegane w przestrzeni społecznej, może:

- przyczynić się do zwiększenia samowiedzy uczniów (świadomość posiadanych i dostępnych zasobów, kompetencji, mocnych i słabych stron, składających się na kapitał kariery);
- sprzyjać poszerzeniu i urealnieniu wiedzy uczniów o rynku edukacji i pracy (specyfice jego funkcjonowania w konkretnych realiach gospodarczych);
- sprzyjać podejmowaniu bardziej przemyślanych decyzji edukacyjno-zawodowych stanowiących „inwestycje” w skali jednostkowej i makrosocjalnej będących elementami ich autonomicznie kształtowanego planu życiowego;

- kształtować „refleksyjność” biograficzną/karierową, dzięki której jednostka będzie przejmowała odpowiedzialność za swoje życie zawodowe, uczyła się elastycznie reagować na permanentne zmiany, minimalizować ryzyko karierowych porażek, a w sytuacji zaistnienia sytuacji trudnych w toku rozwoju kariery skutecznie się z nimi zmagać (Piorunek 2017, 2018).

Zalety konstruktywnie realizowanego poradnictwa zawodowego przemawiają zatem za jego rozpowszechnieniem w systemie szkolnym.

Powstaje jednak zasadnicze pytanie o to, jak to robić. To pytanie, na które odpowiedzi można poszukiwać w co najmniej dwóch wymiarach. Z jednej strony, mimo szeroko podejmowanej refleksji teoretycznej, obiektywnie istniejących propozycji metodycznych i wielu dobrych praktyk w tym obszarze nie potrafimy uniknąć rozterek i dylematów poradoznawczych (Drabik-Podgórna 2019). Z drugiej strony często nie wiadomo, jak konkretne rozwiązania konstruktywnie przenieść na grunt szkolny i uczynić dostępnymi dla uczniów w określonych realiach społeczno-ekonomicznych.

Violetta Drabik-Podgórna (2019) wylicza niektóre z rozterek poradoznawczych, które są przykładem krytycznego namysłu nad skomplikowaną materią pomagania, wspierania jednostki w rozwoju indywidualnym i konstruowaniu kariery w kontekście szerszego życiowego planu. Są wśród nich:

- rozterka ontologiczna związana ze zróżnicowanym nazewnictwem, którym posługują się specjaliści od pomagania, odzwierciedlająca różne tradycje i niuansy semantyczne w poszczególnych krajach, rozdźwięk między praktyką społeczną a refleksją teoretyczną czy wręcz różne paradygmaty działań pomocowych; w tym obszarze najbardziej widoczna jest opozycja pomiędzy poradnictwem (doradztwem) zawodowym a poradnictwem kariery (karierowym, konstruowania kariery, biograficznym)¹;
- rozterka epistemologiczna związana z wielością (często wykluczających się) koncepcji dotyczących poradnictwa i procesów wspierania rozwoju kariery jednostki, ich eklektycznym wykorzystywaniem w praktyce społecznej;

¹ Poradnictwo (doradztwo) zawodowe traktowane jako działania mające na celu wspieranie człowieka w toku życia zawodowego upowszechniło się w literaturze przedmiotu i świadomości społecznej, nawiązuje bowiem semantycznie wprost do zdobywania przez jednostkę określonego zawodu i lokowania się na rynku pracy w określonych sektorach gospodarki. W dyskursie naukowym, z natury rzeczy nastawionym na kreowanie nowych idei, przywołuje się paradygmat poradnictwa kariery czy – coraz częściej – poradnictwa konstruowania kariery. Zasadniczym celem tych zabiegów nie tylko semantycznych jest podkreślenie temporalnej struktury biegu życia zawodowego oraz konieczności włączania w jego tok wielości i różnorodności doświadczeń biograficznych przenikających sferę aktywności zawodowej. Choć istnienie w przestrzeni społecznej wielu nakładających się znaczeniowo określeń (już na poziomie podstawowego nazewnictwa dotyczącego tej działalności) rodzi pewien zamęt pojęciowy i jest elementem sporu leksykalnego, to jednak odzwierciedla istotną zmianę paradygmatu (Piorunek 2018).

- rozterka aksjologiczna odzwierciedlająca rudymen tarne pytania o wartości, które są realizowane w poradnictwie zawodowym (czym de facto jest aktywne życie i przez jaki rodzaj aktywności można nadać swojemu życiu sens i znaczenie?);
- rozterka metodyczna dotycząca zarówno sposobów skutecznego przygotowywania doradców zawodowych, jak i praktycznego realizowania przez nich przypisanych im zadań w systemie edukacyjnym (formy, metody, techniki, narzędzia pracy);
- rozterka egzystencjalna zasadzająca się na rozbieżnościach między zasadniczym celem poradnictwa rozumianym jako przygotowanie młodzieży do autonomicznego, refleksyjnego konstruowania kariery a technokratyczną logiką systemów rekrutacyjnych do kolejnych typów szkół, w ramach których nie wychodzi się poza algorytmy oparte na wynikach egzaminów testowych i zasadę kontynuacji przedmiotów szkolnych w toku życia zawodowego z pominięciem indywidualnego, niepowtarzalnego potencjału jednostki.

Wspomniane dylematy, niejednoznaczności, chaos pojęciowy, aksjologiczny, wielość potencjalnie atrakcyjnych rozwiązań metodycznych, ale także zapewne realia ograniczeń finansowo-organizacyjnych przyczyniają się do szeregu problemów w sferze zarówno założeń, jak i praktyki poradniczej w szkołach.

Doradztwo zawodowe w szkole – dyskusja stanu istniejącego²

Obecnie odnotowujemy deficyt diagnoz dotyczących aktualnego stanu doradztwa zawodowego w edukacji, zapewne przyjdzie nam jeszcze na nie poczekać.

Badania prowadzone przed rokiem 2017 (rokiem wprowadzenia reformy, często publikowane później) odnosiły się do rzeczywistości edukacyjnej de facto już nieistniejącej, ale także wskazywały na szereg deficytów i daleki od pożądanego stan tego doradztwa (zob. np. Podwójcic 2015)³.

Dla przykładu w *Diagnozie stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*, autorstwa Krzysztofa Podwójcica (2015, s. 114–115) wskazywano, że:

zrealizowane badanie ukazało bardzo zróżnicowany obraz doradztwa w polskich szkołach – przede wszystkim w wymiarze dostępności i form świadczenia. To zróżnicowanie zachodzi na wielu płaszczyznach, a ich podstawowymi wymiarami są: liczba godzin doradztwa na klasę, przygotowanie merytoryczne doradców, sposób organizacji zajęć czy też charakter i zakres nawiązanej współpracy z instytucjami zewnętrznymi. Prowadzi to

² W tej części tekstu odwołano się do wybranych fragmentów opracowania: Piorunek, Nawój-Położańska 2020.

³ Na stronie IBE Entuzjaści Edukacji dostępnych jest kilkanaście raportów realizowanych w ramach „Badania jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacji zaplecza badawczego 2009–2015”. Pobrano z: <http://eduentuzjasci.pl/badania.html> (dostęp: 11.08.2020).

do wniosku, że nie powinno się mówić o jednym doradztwie edukacyjno-zawodowym realizowanym w szkołach, a raczej o wielości form tej usługi. Mimo niejednorodnego charakteru i skomplikowanej struktury badanego zjawiska można jednak postawić tezę, że mniej więcej $\frac{1}{4}$ szkół realizuje doradztwo „szczętkowo” lub wcale, mimo że jest to obowiązek szkół. Część z tych placówek podejmuje próby pozyskania zewnętrznego wsparcia w zakresie realizacji poradnictwa dla swoich uczniów. [...] Doradztwo w części szkół jest traktowane marginalnie. Jest to taki „niby-obowiązek”, ale przecież nie jest „centralnie egzekwowany” co do zakresu i treści jego realizacji. Takie odczytywanie doradztwa przez dyrektorów szkół może wynikać z formy, w jakiej jest ono do tych szkół wprowadzone – nie ma określonego sposobu realizacji, a przede wszystkim podstawy programowej dla przedmiotu „doradztwo zawodowe”.

Z kolei Piotr Krawczyk (2016), analizując wyniki swoich badań, zwracał uwagę na inne aspekty problemu, pokazywał mianowicie rozbieżności pomiędzy założeniami dotyczącymi poradnictwa zawodowego w dokumentach oświatowych a praktyką z tego zakresu.

Ujawniają pewną niekompletność polityki oświatowej, która zainicjowała szereg potrzebnych działań określonych w formie obligatoryjnych zadań przydzielonych koordynatorom WSDZ (Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego – przyp. MP), wykonującym obowiązki doradców. Zabrakło bowiem równoległych inicjatyw legislacyjnych i organizacyjnych umożliwiających sprawne działanie osób odpowiedzialnych za szkolne poradnictwo zawodowe. Brak niezależnych lub rozszerzonych etatów przy niezredukowanym obciążeniu dotychczasowymi obowiązkami utrudnia pracę koordynatorów WSDZ, a tym samym funkcjonowanie całego systemu poradnictwa w szkole. Zwraca uwagę przypadkowość doboru osób do pełnienia obowiązków koordynatorów WSDZ. [...] Po analizie zebranych danych pojawia się refleksja odnośnie do przygotowania koordynatorów WSDZ do wykonywania przynależnych im zadań...

Jeszcze inny punkt widzenia praktyki doradczej w szkole przedstawia Joanna Kozielska w swojej monografii *Uczniowie szkół podstawowych i kształcących w zawodzie wobec swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej* (w druku). Jej realizowane w latach 2016–2020 badania pokazują nieobecność lub co najmniej niewidoczność działań doradczych na terenie szkół podstawowych i zawodowych podlegających badaniu. Choć znaczny odsetek badanych uczniów wie o istnieniu osoby pełniącej taką funkcję na terenie szkoły, to największa część respondentów ocenia przydatność prowadzonych przez nią zajęć jako przeciętną, wyrażającą się w sformułowaniu „ani nie pomogą, ani nie zaszkodzą”. Przy czym wyżej doradztwo ocenili uczniowie szkół podstawowych niż „zawodowcy”. Niemal jedna trzecia badanych miała kontakt z doradcą co najwyżej raz, dwa razy w roku, a spora część badanych nie potrafiła określić swoich oczekiwań wobec doradcy. Nie jest to z pewnością sytuacja reprezentatywna dla wszystkich typów szkół, ale jakże emblematiczna, zwłaszcza w kontekście prowadzonej od dłuższego czasu kampanii społecznych na rzecz wyboru przez uczniów szkolnictwa zawodowego jako ścieżki edukacyjnej prowadzącej do satysfakcjonującej pracy (por. także Kozielska 2018).

Obecnie obowiązujące uregulowania dotyczące poradnictwa zawodowego w szkołach nie stanowią panaceum na wspomniane niedomagania systemowe.

Na podstawie Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2020, poz. 910 i 1378; 2021, poz. 4) możemy przyjąć, że doradztwo zawodowe jest jedną z form wspierania rozwoju, a zatem wpisuje się w szeroko definiowaną działalność wychowawczą szkoły, stanowiąc jeden z filarów pomocy psychologiczno-pedagogicznej szkół i form wspierania rozwoju uczniów.

Ustawodawca w art. 1 wskazał, że system oświaty zapewnia w szczególności: „przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia” (pkt 19) i „warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego” (pkt 20).

W art. 26a ust. 1 ustawy precyzuje się także obowiązek prowadzenia przez przedszkola i szkoły systematycznych i zaplanowanych działań z zakresu doradztwa zawodowego:

[...] w celu wspierania dzieci i uczniów w procesie rozpoznawania zainteresowań i predyspozycji zawodowych oraz podejmowania świadomych decyzji edukacyjnych i zawodowych, w tym przygotowania do wyboru kolejnego etapu kształcenia i zawodu, polegających w szczególności na prowadzeniu:

- 1) w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych formach wychowania przedszkolnego preorientacji zawodowej, która ma na celu wstępne zapoznanie dzieci z wybranymi zawodami oraz pobudzanie i rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień;
- 2) w klasach I–VI szkół podstawowych orientacji zawodowej, która ma na celu zapoznanie uczniów z wybranymi zawodami, kształtowanie pozytywnych postaw wobec pracy i edukacji oraz pobudzanie, rozpoznawanie i rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień;
- 3) w klasach i szkołach, o których mowa w art. 109 ust. 6 (klasy VII i VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum), zajęć z zakresu doradztwa zawodowego.

W art. 26a ust. 2 ustawa określa również formy realizacji przedsięwzięć z zakresu doradztwa zawodowego. Mianowicie czytamy w niej, że:

Doradztwo zawodowe jest realizowane na:

- 1) zajęciach edukacyjnych wychowania przedszkolnego;
- 2) obowiązkowych zajęciach edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego lub kształcenia w zawodzie;
- 3) zajęciach z zakresu doradztwa zawodowego;
- 4) zajęciach związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu prowadzonych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- 5) zajęciach z wychowawcą.

Mowa jest także o wymogu organizacji wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego.

Dokumentem wykonawczym, zawierającym szczegółowe zasady realizacji doradztwa oraz treści programowe, jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019, poz. 325). Na mocy rozporządzenia doradztwo zawodowe jest realizowane w kilku etapach i dotyczy przedszkoli, klas I–VI, klas VII–VIII szkół podstawowych, szkół branżowych I stopnia oraz szkół średnich – liceów ogólnokształcących i techników. Dla każdego z nich zostały rozpisane treści programowe (jako załączniki do tekstu rozporządzenia).

Rozporządzenie reguluje także zakres zadań doradcy zawodowego, do których należą (§ 5 ust. 1):

- 1) systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów i słuchaczy na działania związane z realizacją doradztwa zawodowego;
- 2) prowadzenie zajęć z zakresu doradztwa zawodowego, o których mowa w art. 109 ust. 1 pkt 7 ustawy;
- 3) opracowywanie we współpracy z innymi nauczycielami, w tym nauczycielami wychowawcami opiekującymi się oddziałami, psychologami lub pedagogami, programu, o którym mowa w § 4 ust. 1, oraz koordynowanie jego realizacji;
- 4) wspieranie nauczycieli, w tym nauczycieli wychowawców opiekujących się oddziałami, psychologów lub pedagogów, w zakresie realizacji działań określonych w programie, o którym mowa w § 4 ust. 1;
- 5) koordynowanie działalności informacyjno-doradczej realizowanej przez szkołę, w tym gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019, poz. 639) określony został wymiar godzin na realizację doradztwa zawodowego na poszczególnych etapach kształcenia: w szkole podstawowej przewidziano po minimum 10 godz. w klasach VII i VIII (także w oddziałach przysposabiających do pracy organizowanych w klasach VII i VIII, w tym szkoły podstawowej specjalnej), 10 godz. w czteroletnim okresie kształcenia w liceum ogólnokształcącym, 10 godz. w pięcioletnim cyklu kształcenia w technikum, 10 godz. w trzyletnim cyklu kształcenia w szkole branżowej I stopnia.

Ustawodawca uwzględnił i wskazał treści programowe dotyczące doradztwa zawodowego w przebiegu edukacji – uwzględnił zatem fakt stopniowego dorastania jednostki do podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych i wieloetapowy (tu odnoszący się do etapów dzieciństwa i adolescencji) charakter tego procesu oraz dostrzegł, iż działania z tego zakresu wymagają włączenia do jego realizacji wielu podmiotów edukacyjnych i skoordynowanych działań personelu szkolnego w ramach wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego.

Zauważyć jednak należy, że nie ma jasności co do tego, jak rozumiane są w tym dokumencie wspomniane *zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego*, czy są de facto

utożsamiane z edukacją kariery, co może sugerować użyte sformułowanie, a co w konsekwencji rodzi niebezpieczeństwo dosłownego odczytania przywołanego zapisu i może przyczynić się do całkowitego niezrozumienia istoty rzeczy. Nie da się bowiem prowadzić zajęć (lekcji?) z doradztwa, to ostatecznie jest indywidualnie lub grupowo realizowanym procesem pomocowym służącym wspieraniu uczniów w dojrzewaniu do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów edukacyjno-zawodowych. Można prowadzić lekcje dotyczące specyfiki funkcjonowania systemu szkolnego, rynku pracy, służące zapoznaniu się uczniów z kierunkami współczesnych przemian gospodarczych i wymaganiami pracodawców kierowanymi pod adresem pracowników itd. Doradztwo wymaga zaś innych form pracy służących samopoznaniu i kształtowaniu aktywnych, sprawczych postaw młodzieży wobec własnego życia, może skupiać się (w zależności od przyjętych koncepcji) np. na pracy o charakterze autobiograficzno-narracyjnym i planowaniu życia. Z kolei sformułowanie *zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu prowadzone w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej* jest także nieprecyzyjne, nie wyjaśnia bowiem, czy i w jakim zakresie obejmuje działania doradcze prowadzone wobec jednostki realizującej rozwojowe zadanie konstruowania własnej tożsamości w wymiarze zawodowym, bez poważnych zawirowań i trudności (czy pomoc jest adresowana tylko do osób, które zgłaszają problemy w zakresie konstruowania planów edukacyjno-zawodowych, czy także uwzględnia się funkcje optymalizacyjne owej pomocy?).

Niezależnie od wspomnianych uwag, będących w pewnym stopniu wynikiem wcześniej przywołanych rozterek na gruncie teorii pomagania i poradownictwa, chaosu pojęciowego, koncepcyjno-metodycznego w tym obszarze, powstają także pytania o warunki realizacji przywoływanych założeń w poszczególnych placówkach edukacyjnych. Wymagają one odpowiedzi na pytania o to, kto (osoby z jakim przygotowaniem?), jak, w jakim czasie, w jakich warunkach organizacyjnych, finansowych, a tym samym z jakim skutkiem realnie te działania powinny/mogą podjąć/podejmują.

Minimalny wymiar godzinowy przeznaczony na działania z zakresu wspierania ucznia w dojrzewaniu do konstruowania swojego życia, a dodatkowo założenie, że będzie się to odbywało w zasadzie w toku tradycyjnej lekcji, w praktyce bardzo utrudnia (by nie powiedzieć: uniemożliwia) realizację ważnych zadań z zakresu doradztwa zawodowego. Prowokuje do działań o charakterze fasadowym i ograniczenia się do rytualnego odbycia cyklu lekcji na temat możliwości wyboru określonych szkół czy zawodów.

Niezwykle trudno o wnioski dotyczące realizacji przywołanych założeń i uregulowań formalnych w praktyce edukacyjnej, zwłaszcza że skutki tego typu działań są odłożone w czasie. Obecnie trudno mówić o systematycznym, planowanym oddziaływaniu z zakresu doradztwa zawodowego w szkołach, reforma systemu edukacji z 2017 r. przeważa bowiem wcześniejsze procesy, a proponowane rozwiązania są w toku wdrażania. Zamęt związany ze zdublowaniem roczników w szkołach średnich dodatkowo przesunął punkt ciężkości ze świadomego planowania przez młodzież swojej ścieżki edukacyjno-zawodowej na rodzicielskie i uczniowskie strategie ubiegania się o przyjęcie do

wielu szkół i walkę o miejsca w wybranych placówkach. Otwarte pozostają kwestie możliwości realizacji indywidualnego doradztwa zawodowego dla uczniów o charakterze procesualnym, nie zaś incydentalnych form kontaktu związanego z przekazem określonej wiedzy o rynku edukacji i pracy. Na te problemy dodatkowo nakłada się sytuacja pandemii SARS-CoV-2 prowadząca do izolacji i przeniesienia nauczania do przestrzeni wirtualnej, w której wszelkie procesy pomocowe, także te związane z poradnictwem (doradztwem) zawodowym, są realizowane zapewne w postaci szczątkowej. Zapowiedzi przewidywanych ekonomicznych skutków pandemii skłaniają zaś do wniosków, że tranzyjne młodzieży na rynek pracy będą szczególnie utrudnione, a ich perspektywy zatrudnieniowe nie są optymistyczne, co dodatkowo skłania do refleksji o konieczności uruchamiania różnych form poradnictwa (Schoon, Mann 2020).

Hasło „doradztwo zawodowe w szkołach w czasach pandemii” daje w popularnej przeglądarce internetowej Google ok. 292 000 wyników (stan z dnia 6 lutego 2021), są to najczęściej informacje o inicjatywach poszczególnych szkół, poradni psychologiczno-pedagogicznych czy centrów doradztwa zawodowego dla młodzieży, które propagują zajęcia on-line czy prezentują przykładowe scenariusze zajęć dotyczących samopoznania czy charakterystyki rynku pracy. Są to zróżnicowane propozycje, z których z pewnością mogą korzystać osoby zajmujące się praktyką zapewne raczej edukacji kariery niż poradnictwa/doradztwa zawodowego (kariery), rozwiązania te nie mają jednak charakteru systemowego.

W kierunku zmian obrazu poradnictwa zawodowego (poradnictwa konstruowania kariery) w szkołach – propozycje

Niewątpliwie na przestrzeni ostatnich 30 lat rozwinął się w Polsce dyskurs poradniczy (Kargulowa 2005a, 2005b), zmienił się też obraz rodzimego poradnictwa zawodowego realizowanego w systemie edukacji. Choć dostrzega się jego wagę i do świadomości społecznej przebijają się informacje o pożądanych kierunkach zmian w tym zakresie, praktyka niekoniecznie odpowiada tym rekomendacjom. W autorским tekście *Poradnictwo kariery – wyzwania rynkowe i edukacyjne* (2020b) wskazywałam, że poradnictwo zawodowe (konstruowania kariery) w systemie edukacji powinno uwzględniać priorytety związane z:

- indywidualnym, podmiotowym traktowaniem ucznia konstruującego swój plan kariery, co wymaga rozbudowania indywidualnych form poradnictwa, dla których zajęcia grupowe byłyby punktem wyjścia (nie zaś często jedynymi dostępnymi formami poradnictwa);
- procesualnym charakterem poradnictwa, w miejsce incydentalnego, statycznego kontaktu z uczniem, realizowanego w praktyce w klasach bezpośrednio poprzedzających poszczególne progi edukacyjne (uczniowie wskazują na nieobecność

poradnictwa i/lub nie dysponują informacjami na temat jego zadań i możliwości personalnego wsparcia (por. np. Kozielska 2018, w druku);

- niedyrektywnym wspieraniem młodego człowieka w aktywnym konstruowaniu swojej kariery zawodowej jako elementu biograficznego rozwoju jednostki w kontekście zmieniającego się świata, co wiąże się z towarzyszeniem mu w drodze rozwojowej i pomocą w budowaniu i odkrywaniu swojego potencjału kariery i powoduje, że treści dotyczące tego obszaru powinny być obecne na różnych płaszczyznach działania szkoły, powinny stać się przedmiotem autentycznego, pogłębionego dialogu z uczniami (przy czym owa *obecność* nie powinna się sprowadzać do zaistnienia stosownych treści w programach szkoły, ale do realnych działań całego personelu szkoły);
- przygotowywaniem jednostki do świadomego, odpowiedzialnego podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych w stale zmieniających się realiach, z uwzględnieniem konieczności autonomicznego, elastycznego konstruowania swojej ścieżki kariery (szerzej ścieżki życia), co wymaga edukowania młodzieży do przyjmowania proaktywnych postaw życiowych i brania odpowiedzialności za swoje działania (to wynik całego procesu holistycznie traktowanego wychowania, nie zaś kolejnych dodatkowych działań narzuconych nauczycielom).

Wychodząc z tych założeń, można wskazać trzy zasadnicze kierunki zmian w poradnictwie zawodowym realizowanym w systemie szkolnym.

1) Wymiar teleologiczny – praca nad zmianą paradygmatu poradnictwa

Analizując zmiany dokonujące się w zakresie poradnictwa, zmierzając w kierunku optymalizacji tego obszaru działań społecznych, w pierwszym rzędzie musimy sobie odpowiedzieć na pytanie, ku czemu mają one nas prowadzić, jaki de facto jest ów stan pożądaný, do którego zmierzamy, jakie cele chcemy osiągnąć. Chcąc odpowiedzieć na to pytanie, należałoby scharakteryzować pożądaný model, wzorzec działań z tego zakresu. Dla uzyskania pełniejszego obrazu użyteczne może być zestawienie stanu tradycyjnego z aktualnie preferowanym. Alternatywą dla tradycyjnego paradygmatu doradztwa (poradnictwa) zawodowego jest mianowicie *paradygmat poradnictwa kariery* (czy szerzej – akcentując proaktywny wymiar funkcjonowania jednostki – *poradnictwa konstruowania kariery*) (Bańka 2007; Bańka, Trzeciak 2017; Guichard, Huteau 2005).

Analiza ta prowadzi do następujących wniosków ogólnych. Otóż tradycyjny paradygmat poradnictwa zawodowego zorientowany był na stabilność narodowych rynków pracy, stałość raz obranych ścieżek zawodowych, związanych z konkretnymi zawodami określającymi tożsamość jednostki, koncentracją na wybranych czynnikach dokonywania wyborów zawodowych (temperament, zainteresowania, zdolności), odniesionych do układów populacyjnych, a w ramach świadczonych usług poradniczych – na stawianiu doradcy w roli eksperta ułatwiającego dokonywanie wyborów zawodowych. W nowym paradygmacie poradnictwa kariery punkty odniesienia są odmienne. Rudymentarne jego założenia dotyczą orientacji na globalne i transnarodowe konteksty, koncentracji

na mobilności życiowej i wielości wzorców karier, koncentracji na szerzej pojętych kompetencjach jednostki (życiowe, kulturowe, adaptacyjne w miejsce izolowanych czynników podmiotowych), a nade wszystko na indywidualnej (nie zbiorowej) perspektywie oceny swojej pozycji rynkowej. Ponadto przyjmuje się założenie o podmiotowej odpowiedzialności za kształt własnej kariery, co oznacza, że uczeń (szerzej – klient) odgrywa w procesie doradczym dominującą rolę, rozwiązując swój problem, a celem całego procesu jest utrzymywanie całościowej zdolności zatrudnieniowej jednostki. „Przejsie od poradnictwa zawodowego do doradztwa kariery to przemieszczanie punktu ciężkości z programów interwencyjnych na programy prewencji, profilaktyki i promocji rozwoju osobowości i kapitału kariery” (Bańka, Trzeciak 2017, s. 296).

Poradnictwo tradycyjne skoncentrowane było na wyborze zawodu i jednorazowej poradzie, diagnoza zmierzała do zdefiniowania przeciwwskazań do wykonywania określonego zawodu, doradca nastawiał się na zrozumienie problemu klienta i jego rozwiązanie, porady udzielano bowiem właśnie w kontekście problemów, trudności i słabości jednostki oraz ich niwelowania czy minimalizowania, analizując ich przyczyny (koncentracja na przeszłości) w celu uniknięcia ewentualnej porażki i instruowania klienta odnośnie do określonego wyboru. W poradnictwie kariery (całozyciowe poradnictwo biograficzne/kariery, por. Drabik-Podgórną 2012; Piorunek 2013) kładzie się nacisk na wspomaganie rozwoju i projektowanie swojego życia, a jednostkę postrzega się jako silną, dysponującą zasobami, które trzeba odkrywać i na ich podstawie poszukiwać rozwiązań, możliwości. Zrozumienie klienta (jako holistycznie traktowanej jednostki w określonym kontekście środowiskowym i życiowym) zmierza zaś do samodzielnego podejmowania przez niego decyzji w ramach dialogu i współpracy z doradcą (Drabik-Podgórną 2012).

Poradnictwo karier, wywodzące się z koncepcji całozyciowego rozwoju zawodowego jednostki (Super 1957, 1990), nastawione jest współcześnie na *life design* (Savickas 2010, 2011, 2012, 2013) – owo projektowanie życia znacznie wykracza poza sferę zawodową, obejmuje relacje człowieka w różnych środowiskach jego życia (sfera edukacji, pracy, rodzinna, wolnoczasowa itd.). Odnosi się do dynamicznego procesu wielokrotnie dokonywanych i zmienianych w ciągu życia wyborów karierowych, bazujących na pogłębionej autodiagnozie własnych zasobów (indywidualnych i środowiskowych), odkrywanych i definiowanych w myśl zgodnego z duchem konstruktywistycznym założenia o stawianiu się jednostką i indywidualnym, niepowtarzalnym doświadczaniu biopsychospołecznych kontekstów swojego wzrastania i rozwoju.

Zmiana paradygmatu poradnictwa nie oznacza tylko zmiany semantycznej, jest faktyczną zmianą celu tych działań, co wymaga redefinicji procesu pomocowego oraz ról doradcy i wspomaganego, a przede wszystkim zmiany nastawienia wobec jednostki w procesie konstrukcji kariery. Istotne staje się wkomponowanie procesu konstruowania kariery w szeroki proces konstruowania życia wspomaganego, którego aktywność na rynku pracy jest tylko elementem zależnym od innych dziedzin życia związanych np. z relacjami intymnymi, życiem rodzinnym, funkcjonowaniem zdrowotnym, wolnoczasowym.

Savickas i inni (2010), analizując zasadnicze cechy postulowanego procesu wsparcia jednostki w konstruowaniu swojego życia, wskazują na:

- jego całościowy charakter,
- holistyczne podejście do życia, w którym role zawodowe są jednymi z wielu podejmowanych przez jednostkę, a ich hierarchia zależy od jej podmiotowych priorytetów,
- kontekstowy charakter związany z koniecznością uwzględniania w procesie konstruowania życia wielu środowisk funkcjonowania jednostki i zależności pomiędzy nimi,
- zapobiegawczy, prewencyjny charakter wobec mogących się pojawiać trudności, zmian, do których jednostka będzie się sprawniej adaptować dzięki swojej aktywności i intencjonalnym działaniom, które będzie wpisywać w bieg swojego życia (narrację życiową).

2) Wymiar prakseologiczny – praktyczny wymiar zmiany paradygmatycznej

Zasadniczy wniosek, jaki się nasuwa w kontekście prowadzonych wcześniej rozważań na temat zmiany paradygmatu poradnictwa, sprowadza się do stwierdzenia złożoności i wielokierunkowości oddziaływań oczekiwanych od współczesnego poradnictwa, którym z pewnością niezwykle trudno w praktyce sprostać.

Odnotowujemy:

- zamęt różnych perspektyw poznawczych (różne paradygmaty poradnictwa funkcjonujące w praktyce czy ich eklektyczny charakter, co stanowi problem przede wszystkim wówczas, gdy perspektywy te mają charakter opozycyjny lub się wręcz wykluczają),
- chaos rozwiązań metodycznych, w ramach których zajęcia z doradztwa zawodowego usiłuje się wtłoczyć w ramy tradycyjnej lekcji czy działań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach, podczas gdy powinny one z założenia mieć charakter silnie zindywidualizowany, odniesiony do biografii jednostki,
- pomieszanie ról nauczycieli skoncentrowanych na grupowych oddziaływaniach informacyjnych z rolami doradców mających pomagać uczniom w konstruowaniu przez nich scenariuszy życiowych uwzględniających podmiotowo dokonane wybory i aktywności w obrębie kariery zawodowej.

Wydaje się, że pewnym wyjściem z tej sytuacji jest konsekwentne rozdzielenie w programach szkolnych i rzeczywiste zapewnienie warunków do realizacji działań dwojakiego rodzaju: mianowicie *edukacji kariery* i *poradnictwa kariery*.

Edukacja kariery skoncentrowana jest wokół zdobywania wiedzy i doświadczeń związanych z funkcjonowaniem człowieka na zmieniającym się dynamicznie rynku pracy, poznawania szans i ograniczeń związanych z partycypacją w różnych formach rynku pracy, poznawania specyfiki pracy w różnych obszarach i dziedzinach zawodowych, specyfiki systemu edukacyjnego prowadzącego do realizacji oczekiwań i aspiracji.

Związana jest z realizacją funkcji informacyjnej, ale też nabywaniem kompetencji niezbędnych na wymagającym rynku pracy, w tym tych, które często określa się mianem kompetencji przyszłości, uwzględniających kompetencje poznawcze (najściślej związane z nauką i edukacją) obejmujące mistrzostwo w nauce, krytyczne myślenie i kreatywność, interpersonalne – związane z komunikacją i współpracą, przywództwem oraz świadomością globalną (na styku kompetencji poznawczych i interpersonalnych) oraz intrapersonalne – skoncentrowane wokół nastawienia na wzrost swojego potencjału, pomnażanie zasobów, sprzyjające podejmowaniu wyzwań i aktywności różnego rodzaju, metapoznania, czyli świadomości tego, jak należy się uczyć, motywacji wewnętrznej oraz wytrwałości w działaniu (Kwiatkowski 2018).

Edukacja kariery może służyć także proaktywności jednostki, będącej zarówno efektem rozwoju,

[...] jak i intencjonalnie uruchamianych procesów rozwoju inicjatywy osobistej w twórczej adaptacji i konfrontacji z potencjalnymi stresorami życia [...] Proaktywność jest m.in. budowaniem formy kapitału kariery [...], „kapitałem tożsamości” [...] ogółu zasobów personalnych gromadzonych przez jednostkę w różnorodnych rolach, które na żądanie może ona przywołać do gry w życiu codziennym, zawodowym, gospodarczym i każdym innym (Bańka 2016, s. 37–38).

Edukacja kariery obok funkcji informacyjnej może służyć promowaniu aktywności i zaangażowania jednostki w różne role społeczne, których kreowanie przyczynia się do nabywania przez nią kompetencji mających zastosowanie w jej funkcjonowaniu w przenikających się obszarach życia społecznego – w życiu rodzinnym, zawodowym, w realizacji zainteresowań i funkcjonowaniu w społecznościach lokalnych i szerszych kontekstach społecznych. Znaczenia nabierają tu koncepcje zrównoważonego rozwoju w wymiarze społecznym (Guichard 2016a, 2016b, 2018a) czy koncepcja *life-work balance* w wymiarze jednostkowym (Piorunek 2016; Tomaszewska-Lipiec 2014, 2018).

Treści i działania, o których mowa, są (lub powinny być) obecne w całym toku kształcenia i realizowane na różnych przedmiotach przez wszystkich nauczycieli (Wojtasik 2011), ale wprowadzenie osobnego przedmiotu poświęconego tym zagadnieniom umożliwiłoby ich kompleksowe przybliżenie uczniowi w toku regularnie prowadzonych zajęć oraz aktywizowanie go poprzez wykorzystanie gier edukacyjnych, symulacji, eksperymentowania w warunkach sztucznych czy wychodzenia na rynek pracy w charakterze wolontariuszy, praktykantów, obserwatorów itd. Do dyskusji pozostaje szczegółowy program tych lekcji, ich wymiar czasowy i kompetencje nauczycieli prowadzących.

Inne cele i wymiar realizacyjny przypisane są poradnictwu kariery (zawodowemu). Poradnictwo stanowi pomoc w konstrukcji indywidualnej drogi życiowej, budowaniu kapitału kariery i rozpoznawaniu swoich potrzeb, wartości i celów życiowych, w które wkomponowany jest przebieg aktywności rynkowej. Jest to zatem proces wspierania, pomagania jednostce w aktywnym budowaniu swojego życia i nadawaniu mu sensu. Kompetencje doradców są nieco inne niż kompetencje nauczycieli, co podyktowane

jest zróżnicowaniem celów i metod działania w ramach poradnictwa i procesu nauczania. Wspomniane *pomaganie* może przybierać formę indywidualną i/lub grupową, ale służy przede wszystkim wspieraniu ucznia w konstruowaniu swojego życia, w tym aktywnego poszukiwania drogi edukacyjno-zawodowej. Otwarte pozostaje pytanie o to, jak to robić w praktyce. Wydaje się, że perspektywa prostego diagnozowania i testowania predyspozycji zawodowych w celu ich dostosowania do określonego profilu zawodowego nie znajduje uzasadnienia w rzeczywistości pozbawionej elementarnej stałości, podważającej logikę liniowej przyczynowości na rzecz nieliniowej dynamiki rozwojowej (Savickas i in. 2010). Dla przykładu koncentracja na podejściu humanistycznym i konstruktywistycznym obecna w poradnictwie *life design* powoduje, że patrzymy na życie jednostki całościowo, poszukując jego celów, sensu w świecie, w którym zrównoważony rozwój to ważny element emancypacji jednostki (Guichard 2018a, 2018b). Dialog z doradcą, i z samym sobą, mający na celu odkrywanie historii życia, nadawanie znaczeń doświadczeniom biograficznym, identyfikowanie zasobów, na których można budować swoją karierę, wykorzystywanie narracji i wizualizacji do dokonywania wglądu w siebie, mapowanie przestrzeni życia, wykorzystywanie narzędzi narracyjno-autobiograficznych to zasadnicze metody pracy w tak postrzeganym poradnictwie. Wachlarz narzędzi poradniczych tego typu i omówienie praktyczno-metodycznego wymiaru tego poradnictwa odnaleźć możemy np. w publikacji *Podejście konstruktywistyczne w poradnictwie kariery* pod redakcją Anny E. Górki (b.d.) stanowiącej produkt finalny w ramach projektu „Rozwój konstruktywistycznych metod doradztwa i podniesienie efektywności instytucji rynku pracy”. To jeden z możliwych kierunków prowadzenia działań doradczych, wymagający odpowiedniego przygotowania doradców i stworzenia warunków do jego realizacji. To raczej realizowana w praktyce koncepcja oddziaływań „refleksyjnego praktyka” (osoby pracującej sobą) niż „sprawnego metodyka” (skoncentrowanego na szerokim wachlarzu technik, narzędzi diagnostycznych i doradczych). Niezależnie jednak od przyjętej koncepcji stanowiącej podstawę działań w ramach poradnictwa kariery istotne jest ich potraktowanie z należytą starannością i stworzenie warunków organizacyjnych do ich prowadzenia.

3) Wymiar logistyczny – aspekty organizacyjno-techniczne

Praca nad zmianą paradygmatu poradnictwa i praktyczną realizacją tych postulatów w systemie edukacji poprzez wprowadzenie edukacji kariery rozumianej jako zajęcia (lekcje) adresowane do wszystkich uczniów oraz poradnictwa kariery adresowanego do osób (uczniów, rodziców) potrzebujących wsparcia i pomocy (także w wymiarze optymalizacyjnym) w tym obszarze wiąże się również z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o to, kto i w jakich warunkach organizacyjnych powinien się tym zajmować.

O ile edukacja kariery może (choć nie musi) być domeną przeszkolonych nauczycieli przedmiotowych, o tyle działania doradcze powinny być realizowane przez osoby z pełnym wykształceniem psychologicznym lub pedagogicznym, przygotowane w ramach specjalności związanych z poradnictwem, doradztwem. Powstaje tu pytanie, czy lepiej w tych rolach sprawdzą się profesjonaliści z obszaru poradnictwa działający poza

szkołą, którzy na jej terenie będą organizować warsztaty, treningi, udzielać indywidualnego i grupowego wsparcia. Oferta działań takich osób może być bardziej zróżnicowana, szersza niż propozycja pedagogów czy psychologów szkolnych realizujących te zadania niejako „przy okazji” innych rozbudowanych obowiązków. Uczniowie mogliby także inaczej funkcjonować w relacjach z nienauczycielami, pedagogów postrzegają bowiem przede wszystkim przez pryzmat realizacji określonych przedmiotów i pełnienia funkcji kontrolno-oceniających czy aktywności w sytuacjach problemów i trudności (Piorunek 2020). Może w warunkach pozbawionych balastu zależności instytucjonalnych łatwiej byłoby zbudować wzajemne zaufanie i zyskać akceptację w relacji doradca – radzący się, otworzyć się na nowe doświadczenia, pracować, wykorzystując metody dialogowe.

Niezależnie od tego, czy działania z zakresu poradnictwa kariery powierzymy specjalistom funkcjonującym na terenie szkoły czy pozostającym formalnie poza nią, to niezwykle istotne stają się:

- zapewnienie realnego, stałego dostępu uczniów, a także ich rodziców do poradnictwa, a w tym kontekście także szeroki dostęp potencjalnych zainteresowanych do informacji na temat tego, czym się doradca zajmuje i jaka może być jego rola w planowaniu kariery przez młodzież – promocja działań poradniczych, ich odbiurokratyzowanie umożliwiające skupienie się na relacji pomocowej, a nie sprawozdawaniu z ich realizacji;
- nieodpłatny dostęp do doradców w bezpiecznej przestrzeni, niekoniecznie na terenie szkoły.

Ważne stają się także zapewnienie:

- warunków organizacyjnych – czas na zajęcia z zakresu edukacji kariery przewidziany w programie szkoły (przy czym namysłu wymaga sama jego konstrukcja, w ramach której nie chodzi po prostu o dokładanie kolejnych godzin lekcyjnych, tylko kierowanie się realnymi potrzebami uczniów, których tranzyt z edukacji na rynek pracy stają się coraz trudniejsze i którzy w ramach procesu dorastania do podejmowania kolejnych ról, także zawodowych, powinni się uczyć rzeczywistości rynkowej; takie myślenie pociąga za sobą refleksję zarówno nad całym programem nauczania szkoły, jak i nad szczegółowym programem edukacji kariery);
- warunków finansowych dla pełnienia zadań przez nauczycieli edukacji kariery i doradców (to nie mogą być niedoceniane finansowo funkcje pełnione „obok” szeregu innych aktywności na terenie szkoły, co wiąże się z przeciążeniem obowiązkami, niemożnością ich realizowania w należyty sposób).

Zarówno przyjęte, jak i w praktyce realizowane koncepcje edukacji i poradnictwa kariery (wraz z całym bagażem chaosu pojęciowego obecnego w tym obszarze) oraz konkretne rozwiązania metodyczne mogą podlegać dyskusji, bezsprzeczne pozostaje

jednak zapotrzebowanie na wsparcie młodzieży w procesie konstruowania swojego życia i poszukiwania w nim miejsca dla aktywności na rynku pracy. A jeśli zgodzimy się z diagnozą, że obecnie podejmowane w tym zakresie działania są niewystarczające, to poszukiwanie realnych rozwiązań staje się koniecznością.

Bibliografia

- Bańka A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: PRINT-B.
- Bańka A. (2016). Proaktywność i decyzyjność. Nowe miary adaptacji twórczej do rozmytej rzeczywistości rynku pracy. W: V. Drabik-Podgórna, M. Podgórna (red.), *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery* (s. 13–55). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bańka A., Trzeciak W. (2017). *Rozwój myśli i profesjonalizacji poradnictwa zawodowego. Trofy, Dokonania, Perspektywy*. Poznań–Katowice: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Uniwersytet SWPS.
- Drabik-Podgórna V. (2012). Continuity and change in vocational counselling – towards the lifelong career counselling. *Czech-polish Historical and Pedagogical Journal*, 4(2), 61–70.
- Drabik-Podgórna V. (2019). Rozterki poradcoznawcy w sytuacji chaosu pojęć i działań. *Studia Poradcoznawcze / Journal of Counselling*, 8, 71–86.
- Górka A.E. (b.d.). *Podjęcie konstruktywistyczne w poradnictwie kariery. Produkt finalny w ramach projektu „Rozwój konstruktywistycznych metod doradztwa i podniesienie efektywności instytucji rynku pracy”*. Wrocław: Fundacja Imago. Pobrano z: https://fundacjaimgo.pl/wp-content/uploads/Podejscie_konstruktywistyczne_w_poradnictwie_produk_t_elektr-1.pdf (dostęp: 25.02.2021).
- Guichard J. (2016a). Career guidance, education and dialogues for a fair and sustainable human development. W: J. Guichard, V. Drabik-Podgórna, M. Podgórna (red.), *Counselling and dialogue for sustainable human development* (s. 17–43). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Guichard J. (2016b). Poradnictwo konstruowania życia i pracy na rzecz budowania zrównoważonego ludzkiego świata. *Studia Poradcoznawcze / Journal of Counselling*, 5, 13–24.
- Guichard J. (2018a). Dialog konstruowania życia / Life design. Nowa forma wspierających interwencji poradniczych / Life design dialogue – a new form of career and life design interventions. *Studia Poradcoznawcze / Journal of Counselling*, 7, 57–97/267–304.
- Guichard J. (2018b). Doradztwo dotyczące zatrudnienia a poradnictwo Life Design: cele główne i szczegółowe oraz podstawy interwencji poradniczych / Employability guidance & life design counselling: Objectives, ends and foundations of career and life design interventions. *Studia Poradcoznawcze / Journal of Counselling*, 7, 21–56/235–266.
- Guichard J. (2018c). Jakie interwencje w poradnictwie kariery i konstruowania życia mogą przyczynić się do globalnego, humanitarnego, sprawiedliwego i zrównoważonego rozwoju? / What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development? *Studia Poradcoznawcze / Journal of Counselling*, 7, 99–127/305–331.
- Guichard J., Huteau M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Tłum. L. Demkowicz i in. Kraków: Impuls.
- Kargulowa A. (2005a). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradcoznawczego dyskursu*. Warszawa: WN PWN.
- Kargulowa A. (2005b). *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WN PWN.
- Kozielska J. (2018). Wybory edukacyjno-zawodowe uczniów gimnazjów w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście kondycji poradnictwa zawodowego. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 20, 123–140.

- Kozielska J. (w druku). *Uczniowie szkół podstawowych i kształcących w zawodzie wobec swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej*.
- Krawczyk P. (2016). Poradnictwo edukacyjno-zawodowe w gimnazjach m.st. Warszawy w opinii szkolnych koordynatorów ds. doradztwa zawodowego. *Studia Poradnicze / Journal of Counselling*, 5, 125–136.
- Kwiatkowski S.M. (2018). Kompetencje przyszłości. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 14–29). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Piorunek M. (2013). Kariery zawodowe doby transformacji kulturowych. Pytania o poradnictwo. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J Paedagogia–Psychologia*, 26(1–2), 59–73.
- Piorunek M. (2016). Poczucie koherencji w konstruowaniu kariery (kontekst całonocnego rozwoju jednostki). *Studia Edukacyjne*, 40, 21–38.
- Piorunek M. (2017). Rola poradnictwa kariery we wspieraniu rozwoju zawodowego adolescentów. W: B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek* (s. 169–184). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek M. (2018). Poradnictwo zawodowe (poradnictwo kariery) jako komponent środowiskowego wsparcia jednostki w biegu życia zawodowego. W: J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk (red.), *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)* (s. 599–612). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek M. (2020a). *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek M. (2020b). Poradnictwo kariery – wyzwania rynkowe i edukacyjne. W: R. Tomaszewska (red.), *Praca i kariera w warunkach nowego milenium. Implikacje dla edukacji* (s. 129–144). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Piorunek M., Nawój-Połoczańska J. (2020). Poradnictwo zawodowe w systemie edukacji. Między postulatami a realiami. W: M. Christoph, S. Wawrzyniak (red.), *Spoleczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy* (s. 329–345). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Podwójcic K. (2015). *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*. Warszawa: IBE.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego. Dz.U. 2019, poz. 325.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Dz.U. 2019, poz. 639.
- Savickas M.L. (2010). *Life design: A general model for career intervention in the 21st century*. Pobrano z: <http://www.vocopher.org/resources.htm> (dostęp: 14.09.2016).
- Savickas M.L. (2011). *Career counseling*. Washington: APA.
- Savickas M.L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13–19.
- Savickas M.L. (2013). Career construction theory and practice. W: R.W. Lent, S.D. Brown (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (wyd. 2, s. 147–183). Hoboken: Wiley.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J-P, Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., van Vianen A.E.M., Bigeon Ch. (2010). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century (French translation). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5–39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Schoon I., Mann A. (2020). *School to work transitions during coronavirus: Lessons from the 2008 Global Financial Crisis*. Pobrano z: <https://oecdeditoday.com/school-work-during-coronavirus-2008-global-financial-crisis/> (dostęp: 23.02.2021).

Super D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

Super D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. W: D. Brown, L. Brooks (red.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (s. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Tomaszewska-Lipiec R. (2014). Relacje praca zawodowa – życie osobiste. Między harmonią a dezintegracją. W: R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Relacje praca – życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki* (s. 359–379). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Tomaszewska-Lipiec R. (2018). *Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia?* Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Dz.U. 2020, poz. 910 i 1378; 2021, poz. 4.

Wojtasik B. (2011). *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: KOWEziU.

PROF. DR HAB. MAGDALENA PIORUNEK – kieruje Zakładem Poradnictwa Społecznego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, specjalistka Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – przewodnicząca Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego, członkini Sekcji Pedagogiki Pracy w kadencji 2020–2023. Jej zainteresowania i badania naukowe lokują się w obszarze pedagogiki pracy, pedagogiki społecznej, poradownictwa oraz teorii wychowania.

Jest autorką ponad 120 publikacji, w tym następujących pozycji książkowych: *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym* (1996); *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji* (2004); *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych* (2009); *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych* (2020) oraz redaktorką naukową monografii: *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji* (2004); *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka* (2009); *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (2010); *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia* (2011); wspólnie z J. Kozielską i A. Skowrońską-Pućką: *Rodzina. Młodzież. Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej* (2013); *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej* (2015); *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne* (2016); *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa* (2018); wspólnie z S.M. Kwiatkowskim: *Jednostka – edukacja – organizacja wobec przemian rynku pracy* (2020); wspólnie z A. Cybał-Michalską, M. Orłowską: *Młodzież – meandry życia ku dorosłości* (2020). Opublikowała też liczne artykuły i rozdziały w pracach zbiorowych. Wypromowała siedmiu doktorów pedagogiki.

Od 2016 r. pełni funkcję prodziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych ds. planowania i sprawozdawczości naukowej oraz współpracy z otoczeniem.

Pedagogika porównawcza – jej znaczenie oraz perspektywy rozwoju w polskim obszarze społecznych badań naukowych i kształcenia wyższego pedagogów

Streszczenie: W artykule podjęto próbę diagnozy stanu polskiej komparatyki pedagogicznej oraz omówiono możliwości i sposoby wprowadzenia zmian. Rekomendowane zmiany mają uwzględniać zarówno kwestie podstaw metodologicznych pedagogiki porównawczej, jak i wprowadzenie niezbędnych aktualizacji oraz uzupełnień w programach kształcenia akademickiego w zakresie tej subdyscypliny

pedagogiki. Autorka omawia zagadnienie w kontekście zmian w sposobach rozumienia zadań pedagogiki porównawczej, sięgając do uznanych na świecie modeli i wzorców dotyczących badań porównawczych.

Słowa kluczowe: pedagogika porównawcza, metody badań porównawczych, paradygmaty w komparatyce pedagogicznej

Comparative education – its meaning and prospects of development in social research and higher education in Poland

Abstract: The article attempts to diagnose the state of Polish comparative education and discusses the possibilities and ways of introducing changes. The recommended changes are taking into account both the issues of the methodological foundations of comparative education and the need to introduce necessary updates in the academic curricula in this sub-discipline of

education. The author discusses the issue in the context of changes in the ways of understanding the tasks of comparative education, using internationally recognized models and paradigms of comparative research.

Keywords: comparative education, comparative research methods, comparative education paradigms

Wprowadzenie

Źródło akademickiego zainteresowania pedagogiką porównawczą w XIX wieku, a następnie włączenie komparatyki do programów studiów pedagogicznych na początku XX wieku tkwiło w dążeniu do wyjaśnienia obserwowalnych i udokumentowanych różnic między systemami edukacyjnymi istniejącymi w różnych krajach. Pionierzy komparatyki pedagogicznej: Marc Antoine Jullien de Paris (1775–1848), Michael

E. Sadler (1861–1943), Nicholas Hans (1888–1969), Isaac Kandel (1881–1965) i Pedro Rosselló (1897–1970), interesowali się przede wszystkim liczbą szkół i dzieci uczęszczających do szkoły, procesem rozrastania się systemów szkolnictwa średniego oraz jakością szkolnictwa. Zwracano uwagę także na niejasności terminologiczne i konieczność klasyfikowania danych. To ostatnie stało się możliwe m.in. za przyczyną Briana Holmesa (1920–1993) i prac Międzynarodowego Instytutu Pedagogicznego UNESCO w Hamburgu. William Torrey Harris po raz pierwszy uzasadnił, że istnieje konieczność opracowania modeli, dzięki którym dane statystyczne da się porównywać bez językowych trudności związanych z tłumaczeniem na rodzime języki poszczególnych terminów: „szkoła początkowa”, „szkoła średnia”, „szkoła wyższa” itp. (Harris 1891). Z czasem zaczęto coraz szerzej dyskutować potrzebę nie tylko przeglądu danych ilościowych, lecz także analiz porównawczych systemów edukacji różnych krajów (a w szczególności doświadczeń edukacyjnych krajów wysokorozwiniętych). „Badania porównawcze zaczęto wykorzystywać jako implikacje dla konstruowania nowych rozwiązań oświatowych. Jak zauważają Gerry Shiel i Judith Cosgrove (2002, s. 690): „szczególną korzyścią jaką dają międzynarodowe porównania jest pomoc w dostrzeżeniu powiązań pomiędzy różnorodnymi aspektami edukacji i ich zróżnicowaniem w zależności od kraju”. Powinno to również – co podkreślają cytowani autorzy – „mobilizować poszczególne kraje do przeanalizowania własnej sytuacji bardziej krytycznie i do wprowadzenia koniecznych zmian” (Nowakowska-Siuta 2019).

Od końca II wojny światowej zaczęto poszukiwania także innych paradygmatów, w tym przede wszystkim odejścia od dominującego pozytywistycznego podejścia – głównie za sprawą przełomowej wówczas książki Alvina Gouldnera (1970) *The Coming Crisis of Western Sociology*. Zaczęto proponować nowe podejścia paradygmatyczne, w których odrzucano nie tylko założenia komparatystycznej szkoły historyczno-filozoficznej reprezentowanej przez Isaaca Kandela, Nicolasa Hansa i Franza Schneidera. W szkole tej dominowało przekonanie o konieczności identyfikacji w badaniach porównawczych tzw. sił napędowych (niem. *Triebkräfte*), czyli czynników społecznych, religijnych, ekonomicznych etc. warunkujących rozwój oświaty w danym kraju. Poddawano także rewizji założenia przyjmowane przez epistemicznie zorientowanych komparatystów, jak m.in. Thorsten Husén, Neville Postlethwaite czy Michael Debeuvis, uznających, że epistemiczna koncepcja prawdy, z uwagi na obraną perspektywę teoretyczną, redukuje rzeczywistość do naszego zindywidualizowanego wytworu (Husén, Postlethwaite 1996).

Pedagogika porównawcza od lat 80. XX wieku wciąż pozostaje w stanie diagnozowania swojej odrębności. Z jednej strony jest bowiem mocno osadzona w pedagogicznej problematyce, z drugiej jednak pozostaje w związku z innymi dyscyplinami, w tym przede wszystkim socjologią, geografiami polityczną, politologią, filozofią czy historią powszechną. Ta wszechstronność pedagogiki porównawczej, ukazywana np. w dziełach Michaela Sadlera (Sadler 1902 oraz za: Phillips 2006) połączona z dynamiką zachodzących współcześnie w wielu krajach zmian, sprawia, że wydaje się ona trudnym polem badawczym, i – zwłaszcza w polskiej pedagogice, to tendencja od kilku dekad stała – słabo reprezentowanym. Nie pomaga we włączaniu się w badania porównawcze

również ich kosztochłonność, a także trudności z pozyskiwaniem środków finansowania badań porównawczych, częstokroć wynikające z braku zrozumienia ich istoty i znaczenia. Decydenci rozdzielający środki uważają bowiem często, że badania porównawcze to zbędny ozdobnik dla badań „wyższej rangi”, co nie przeszkadza zarazem, by wykorzystywać wiedzę o systemach edukacyjnych innych krajów do uprawomocnienia rozmaitych pól problemowych, które dzięki danym porównawczym zyskują dowody na potwierdzenie stawianych tez. Szkopuł w tym, że naukowe analizy porównawcze zastępuje się często informacjami zaczerpniętymi z Internetu lub prostymi danymi statystycznymi bez ich należytej interpretacji.

Celem tego opracowania jest przedstawienie kilku uwag z zakresu diagnozy wybranych problemów dotyczących pedagogiki porównawczej, a następnie, zgodnie z intencją tej książki, omówienie propozycji naprawy rzeczywistości funkcjonowania tej subdyscypliny w obrębie akademickiej pedagogiki oraz wymienienie kilku rekomendacji dotyczących możliwych do wdrożenia zmian.

Pedagogika porównawcza dzisiaj. Diagnoza stanu rzeczy

Marginalizowanie i niedocenianie pedagogiki porównawczej

Idea Marca-Antoina Julliena de Paris, rozwijana także przez kolejnych komparatystów, o tym, że wiedza o systemach oświatowych w innych krajach jest jednym z najistotniejszych motywów prowadzenia badań porównawczych, stanowi do dzisiaj podstawową motywację włączania pedagogiki porównawczej do programów studiów pedagogicznych. Widoczne są jednak w polskiej rzeczywistości akademickiej braki w zakresie badań porównawczych i ich recepcji i rekonstrukcji, zauważalne tym bardziej, im bardziej konfrontujemy stan polskiej komparatystyki z setkami doniesień badawczych i publikacji wydawanych w innych krajach, zwłaszcza w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych.

Niestety nawet pobieżny przegląd treści kształcenia z zakresu komparatystyki w polskich uczelniach wyższych uwidacznia przepaść dzielącą zakres problemów ujmowanych w polskim kształceniu pedagogów, w odniesieniu do programów kształcenia w innych krajach. Pedagogika porównawcza, pomimo swoich naukowych podstaw, jest traktowana w polskiej rzeczywistości akademickiej częstokroć jako tło dla innych subdyscyplin pedagogiki, ubarwiająca omawiane zagadnienia. Istnieje co prawda przedmiot *Pedagogika porównawcza* obowiązkowo realizowany w programach kształcenia przyszłych pedagogów, jednak dostępne publicznie sylabusy tego przedmiotu bardzo często ujawniają anachroniczne podejście do badań porównawczych. Nie uwzględnia się dynamiki zachodzących w systemach edukacyjnych zmian, nierzadko pojawia się w opisach przedmiotu przestarzała literatura, odnosząca się bardzo często do nieistniejących już organizacji systemów oświatowych, nie uwzględnia się także odniesień do najnowszych badań komparatystycznych, zarówno europejskich, jak i amerykańskich czy kanadyjskich, lub pomija podstawowy światowy dorobek tej subdyscypliny pedagogiki.

Bywa również tak, że traktuje się komparatystykę pedagogiczną jako zbiór anegdot o innych kulturach i krajach lub zestawienie intrygujących ciekawostek, pomijając naukowe analizy problemowe.

Podobnie marginalizowane lub wręcz lekceważone są publikacje z zakresu pedagogiki porównawczej, wydawane w ostatniej dekadzie za granicą. Jeśli odnotowujemy jakiś postęp, to dotyczy on uświadomienia sobie przez wielu badaczy (nie tylko komparatystów, których zresztą obecnie nie jest wielu wśród zajmujących się naukowo pedagogiką), jakie są rzeczywiste trudności prowadzenia badań porównawczych. Po pierwsze, niezwykle trudno jest prowadzić badania porównawcze, z natury rzeczy kosztochłonne, ze względu m.in. na konieczność prowadzenia badań terenowych, wywiadów pogłębiowych, obserwacji za granicą czy lub badań na dużej reprezentatywnej próbie (często za pośrednictwem platform internetowych) bez należytego ich finansowania. Przy ubogości środków na podtrzymanie potencjału naukowego w uczelniach i niezwykle niskim wskaźniku uzyskiwanych grantów zewnętrznych, chociażby z Narodowego Centrum Nauki, graniczy to z cudem. Po drugie, istnieją trudności z identyfikacją charakterystycznej dla pedagogiki porównawczej metodologii badań. Jest to zagadnienie złożone, gdyż z jednej strony nie docenia się znaczenia rozwijanych historycznie teorii komparatystycznych, z drugiej – kwestie takie jak rzetelność pomiaru czy trafność procedury badawczej nie są dostatecznie eksponowane ani też ujmowane w programach kształcenia adeptów nauk pedagogicznych. Sprawia to, że większość badań komparatystycznych była (i często nadal jest) niezależnie lub całkowicie obok jakiegokolwiek podstawy teoretycznej.

Zamiast systematycznego kursu – bezrefleksyjne wykorzystywanie pedagogiki porównawczej lub bezkrytyczne „ubogacanie” dyskursu pedagogicznego o barwne przykłady

Pedagogika porównawcza jest wymagającą subdyscypliną. Pisano o tym wielokrotnie w licznych opracowaniach i podręcznikach zarówno niemieckich (Busch, Busch, Krüger, Krüger-Potratz 1974; Anweiler 1990; Adick 2008), jak i angielskich (Bereday 1964; Holmes 1984; Noah 1984; Archer 1995; Broadfoot 2000, Crossley, Broadfoot, Schweisfurth 2007). Wymagania dotyczą nie tylko uprzedniej wiedzy: historii własnego kraju i historii powszechnej, geografii świata, literatury, religioznawstwa czy znajomości języków obcych (co najmniej języka angielskiego), lecz także dotyczą szczególnej wrażliwości na odmienności kulturowe, rozumienia sensów i znaczeń, odczytywania symboli kultury i przynależnych im wartości.

Systematyczny wykład pedagogiki porównawczej wymaga zarówno doboru rozwiązań oświatowych szczególnie wartych uwagi (o wszystkich bowiem światowych systemach opowiedzieć nie sposób), jak i uwzględniania specyficznych wrażliwości kulturowych studentów, słuchaczy czy zainteresowanych czytelników – kompetencji interkulturowych, budowania kompetencji przyszłości, takich jak: zdolność do odkrywania, ale i nadawania głębszego sensu temu, co chcemy wyrazić (*sense-making*), inteligencja

społeczna (*social intelligence*), myślenie adaptacyjne, biegłość w rozwiązywaniu problemów, wymyślaniu rozwiązań i odpowiedzi wykraczających poza schemat (*novel and adaptive thinking*), myślenie projektowe, zdolność do prezentowania i rozwijania sposobów pracy dla osiągnięcia pożądaných wyników (*design mindset*). Systematyczny kurs pedagogiki porównawczej wymaga również dydaktycznych zdolności, polegających na dobrej strukturyzacji treści kształcenia, włączaniu różnorodnych form organizacji kształcenia, grupowych i indywidualnych, metod indywidualnej pracy, w tym lektury tekstów źródłowych, ale także aktywizujących: moderowanej dyskusji, projektów, metody problemowej (*Problem Based Learning*).

Kiedy weźmiemy pod uwagę wszystkie wymienione kwestie, trudno zrozumieć niekiedy, dlaczego w wielu sylabusach przedmiotu *Pedagogika porównawcza* zawiera się szcątkowe informacje o stosowanych metodach dydaktycznych, a systematyczny i przemyślany kurs zamienia się (o czym mówią często sami studenci) w swobodną wypowiedź – reportaż z podróży lub cykl anegdot i ciekawostek ilustrujących życie codzienne w danym kraju. Często również brak jest pomysłu na problemy przekrojowe, które omawia się ze studentami, lub co gorsza ich wybór nie jest w żaden sposób celowy i przemyślany.

Braki metodologiczne badań porównawczych

Istnieje wiele czynników, które w znaczny sposób utrudniają prowadzenie badań porównawczych i przyczyniają się do ograniczenia możliwości rozwoju samej subdyscypliny nauk o wychowaniu, jaką jest komparatystyka pedagogiczna.

Pierwszym z czynników jest porównywalność. Nie jest to bowiem ani szukanie odpowiednika danego zjawiska, ani też podobieństwo czy paralelizm (Váňová 2006, s. 77). To, że uczniowie dwóch różnych krajów osiągają porównywalne wyniki w testach osiągnięć szkolnych o charakterze międzynarodowym, nie oznacza przecież identyczności przyjętych w tych krajach rozwiązań systemowych, ani też ekwiwalencji drogi dochodzenia do tych wyników.

Porównywalność zawsze jest osadzona w kontekście i tylko w oparciu o kontekst historyczny, kulturowy, społeczno-ekonomiczny, polityczny może zaistnieć. W pedagogice porównawczej istotnym zabiegiem intelektualnym jest rozumienie informacji, a nie tylko samo ich gromadzenie. Stąd też istotną metodą wykorzystywaną przez pedagogikę porównawczą jest metoda hermeneutyczna.

Harold J. Noah (1973) w rozprawie pod tytułem *Defining Comparative Education. Conception* stwierdza, że należy dokonać radykalnego przedefiniowania terminu „pedagogika porównawcza”. Píše on: „Trzeba uświadomić sobie, że wiele studiów, w których wykorzystano międzynarodowe lub zagraniczne dane, nie może być uznanych za porównawcze tylko ze względu na ten wyłącznie fakt, z drugiej strony wiele badań, które prowadzone są na podstawie danych dotyczących jednego państwa, pomimo to można uznać za porównawcze” (Noah 1973, s. 113). Jakie są zatem cele badań porównawczych? Pierwszym z nich jest deskrypcja, którą nazywa „kreśleniem map” tego, czego dokonują, bądź

nie, inne kraje w zakresie planowania, rewizji bądź zmieniania we własnych systemach edukacyjnych. Drugim celem komparatystyki jest pomoc decydom w podejmowaniu decyzji dotyczących polityki oświatowej, czy szerzej – edukacyjnej. Trzecim – tworzenie porównawczych standardów w celu ukazania miejsca danego kraju względem innych. Czwartym – przeciwdziałanie błędnym założeniom o bezużyteczności monografii. „Nawet studium pojedynczego narodu może być ogromnie użyteczne”, twierdzi Noah (1973, s. 110), wskazując tym samym cel piąty, jakim jest używanie analiz rozwiązań edukacyjnych jako kryterium porównawczego dla innych sfer życia społecznego. Szóstym celem komparatystyki jest poszukiwanie źródeł jakości systemów edukacyjnych i powiązań pomiędzy rozwiązaniami systemowymi przyjmowanymi w poszczególnych krajach. Jest to cel niezwykle ważny ze względu na procesy adaptacji czy implementacji rozwiązań edukacyjnych obowiązujących w poszczególnych krajach.

Międzykulturowe studia mogą wskazywać zarówno na potencjał, jak i ograniczenia zapożyczeń. Siódmym i zarazem ostatnim spośród celów badań porównawczych jest tworzenie uogólnień teoretycznych. Zastosowanie w pedagogice porównawczej metodologii nauk społecznych umożliwia szersze wykorzystanie międzynarodowych porównań w praktyce. W ten sposób badania porównawcze mogą wspomagać edukacyjny rozwój, a także stwarzać podstawy do politycznego planowania.

Czy jednak istnieje obecnie właściwe identyfikowanie podstaw metodologicznych i ich uwzględnianie w badaniach porównawczych? Jakie elementy metodologii komparatystyki pedagogicznej powinny ulec zmianie?

Zmiana jest możliwa, czyli głos w sprawie powrotu pedagogiki porównawczej na godziwe miejsce w akademickiej przestrzeni

Jakie badania porównawcze są dziś potrzebne?

Prekursorzy badań porównawczych długo sądzili, że należy przede wszystkim analizować konteksty społeczne i kulturowe, w jakich jest osadzona edukacja. To, co dzieje się poza szkołą, stanowi bowiem podstawę zrozumienia systemu kształcenia i wychowania. Praktyczną natomiast korzyścią komparatystyki miało być lepsze zrozumienie własnego systemu edukacji, gdyż jak wskazywał klasyk polskiej pedagogiki porównawczej Bogdan Nawroczyński w jednej ze swoich najbardziej znanych komparatystycznych rozpraw „[...] aby zrozumieć, docenić i określić prawdziwą treść systemu wychowawczego danego narodu – należy koniecznie wiedzieć coś o jego historii i tradycjach, o czynnikach i postawach, które rządzą jego organizacją oraz o warunkach politycznych i ekonomicznych, od których zależy jego rozwój” (Nawroczyński 1961). Podobnie w latach 80. i 90. XX wieku sądzono, że nie można analizować współczesnych przemian edukacyjnych, zachodzących w świecie, bez tradycji i historii, z jakiej systemu edukacji wyrosły. Każdy z nich jest przecież swoistym produktem własnej przeszłości swoistym wytworem poprzednich epok, który współcześnie funkcjonuje w taki a nie inny sposób właśnie dlatego, że wydarzenia historyczne i tradycje wytyczyły jego strukturalne, organizacyjne i merytoryczne ramy.

Bogdana Nawroczyńskiego uznaje się w polskiej komparatystyce za jednego z pionierów komparatystyki pedagogicznej. Można uznać że wytyczył on trajektorię tak zwanej „warszawskiej szkoły pedagogiki porównawczej” do której rozwoju przyczynili się następnie Anna Mońka-Stanikowa, Wiktor Rabczuk, Czesław Kupisiewicz. Nowe jakościowo rozumienie komparatystyki było szerokie i obejmowało zarówno **opis** systemu edukacyjnego oraz **wyjaśnienia** teoretyczne jego funkcjonowania, jak i właściwe **analizy porównawcze**, często niepozbawione ambicji utylitarnych.

Kontynuując tropy tego ujęcia metodologicznego, w badaniach porównawczych powinny być obecne nie tylko aktualne informacje o systemie oświaty, wychowania czy szkolnictwa wyższego. Potrzebna jest także świadomość złożoności kontekstu historyczno-kulturowego (analiza kontekstualna), w jakim się rozwijały oraz umiejętne interpretacja zjawisk edukacyjnych, stanowiąca przyczynek do przewidywania zmian. Cechą konstytutywną komparatystyki jest zatem jej wiedztwórca charakter. Nową wiedzę zdobywa się w ostatnim etapie pracy komparatysty, to znaczy wtedy, gdy dokonuje on porównania wartościującego. „Pedagogika porównawcza nie jest przy tym nauką nomotetyczną, ponieważ nie wykrywa prawidłowości, a jedynie określa sens zjawisk pedagogicznych. Sens natomiast można uchwycić wyłącznie wtedy, gdy ukazuje się całokształt (lub przynajmniej znaczący kontekst) rzeczywistości edukacyjnej, czyli związki pomiędzy określonymi zjawiskami a ich historycznym, społecznym, politycznym i kulturowym odniesieniem” (Nowakowska-Siuta 2014, s. 20).

Porównanie pedagogiczne jest zatem metodą naukową, która wychodzi od zjawisk kształcenia i wychowania umieszczonych w czasie i mających związek ze społeczeństwem, by poprzez skontrastowanie różnych poglądów i wytworów ujawnić leżące u ich podłoża prawidłowości, przyporządkować je na zasadzie dominacji i w ten sposób dojść do autentycznego poznania. Pisał o tym George Bereday (1920–1983), postulując, by komparatystów uczono obiektywnego obserwowania faktów, a następnie ich zestawiania (*juxtaposition*), poznania okoliczności poprzedzających zaistnienie jakiegoś zdarzenia oświatowego i jego konsekwencje (*antecedents and consequences*) oraz dokonania właściwego porównania w celu sformułowania ogólnych twierdzeń pedagogicznych (Bereday 1964). Kroki te odpowiadają opisanym przez Johna S. Milla użytecznym naukowo krokom postępowania badawczego z wykorzystaniem metody indukcyjnej (Mill 2003). W kręgu podobnego paradygmatu mieszczą się koncepcje Isaaca Kandela, Franza Schneidera, ale również mniej znanej socjolog i komparatystki Margaret Scotford Archer (1995), twórczyni pojęcia elizjonizmu¹ w naukach społecznych. Pedagogika porównawcza może być w takim ujęciu także środkiem planowanego

¹ Elizjonizm to filozoficzny punkt widzenia obejmujący różne teorie społeczne. Teorie elizjonistyczne zakładają nierozdzielność tego co indywidualne i społeczne. Termin „elizjonizm” został zdefiniowany przez Margaret Archer w 1995 r. w książce *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*.

rozwoju reformy i polityki oświatowej, bardzo często pomaga bowiem w ustalaniu zasad, które wyjaśniają funkcjonowanie systemów oświatowych. Instrumentem badawczym jest przy tym metoda problemowa, dzięki której można dokonywać predykcji oraz formułować możliwe warianty polityki oświatowej.

Od lat 50. XX wieku zyskało znaczenie w metodologii pedagogiki porównawczej podejście problemowe (*problematic approach*), przedstawione przez Roberta Kinga Halla, a następnie Briana Holmesa (1984). Łączyło ono w sobie metodę refleksyjnego myślenia oraz metodę krytyczną Karla Poppera (1966). W przeciwieństwie do metod historycznych, metoda problemowa ma charakter użyteczny dla planowania i przeprowadzania reform oświatowych. Zauważyć jednak należy, że problemy oświatowe mają z reguły charakter wielowymiarowy, a ustalenie możliwych rozwiązań częstokroć jest zabiegiem niezwykle złożonym i trudnym. Uogólnianie zjawisk wiąże się przy tym na ogół z osobistym wyborem i osądem badacza, co bardzo często naraża go na zarzut arbitralności.

Wielu komparatystów sądziło, że pedagogika porównawcza nie powinna być uważana za szczególny rodzaj historii wychowania lub subdyscyplinę socjologii czy politologii, ale jest ona syntezą tych i innych dziedzin nauki. Uznawano, że badania komparatystyczne to monografia jednego kraju, albo też studia porównawcze wielu krajów, prowadzone w tym samym czasie. Stosowanie w praktyce tej metodologii okazuje się jednak trudne, ponieważ oddzielenie opisu od interpretacji to rzecz prawie niemożliwa. Inna zaś trudność polega na umiejętnym gromadzeniu wiedzy z kilku dyscyplin naukowych i równie trafnym dokonaniu syntezy tejże wiedzy tak, by stanowiła ona podstawę właściwych porównań. Koniecznym warunkiem poprawności metodologicznej staje się zatem: znajomość języków obcych i kultury badanych krajów, poprawne zestawienie zbieranych danych ilościowych, odkrycie antecedencji, ustalenie historycznych, filozoficznych, ekonomicznych, socjologicznych i politycznych kontekstów, w jakich są umocowane zjawiska oświatowe i wreszcie dokonanie porównań właściwych w celu sformułowania ogólnych twierdzeń pedagogicznych. Trudności w stosowaniu metodologicznych założeń komparatystycznych to czasochłonność dogłębnej monografii badanych krajów oraz wnikliwa generalizacja tego, co wiemy o edukacji po zgromadzeniu danych i przeprowadzeniu poprawnych analiz naukowych. Jednak tylko po zastosowaniu się do wskazywanej drogi postępowania badawczego prace komparatystyczne nie muszą ograniczać się do tworzenia modeli teoretycznych (jak być może), lecz mogą także przedstawiać zjawiska oświatowe w wymiarze praktycznym (jak dokonać zmiany na lepsze). Ważnym elementem prac porównawczych jest równocześnie zapobieganie nadmiernym uproszczeniom, wynikającym z wyprowadzania wniosków wyłącznie z doświadczeń własnego kraju i generalizowanie ich.

Badania porównawcze służą zatem, jak sądzę, **kontekstualnej analizie systemów oświatowych**. Komparatystyczne analizy pozwalają na zrozumienie uwikłania systemów szkolnictwa w zależności społeczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne. Ponadto, by przytoczyć zdanie Hansa J. Noaha (1973, s. 113), to właśnie

„studia porównawcze stanowią najbardziej pożądanym sposobem podejścia do zrozumienia edukacji”.

Zróżnicowanie w sferze sposobów i efektów działania współczesnych systemów edukacji wynika – jak się wydaje – w znacznej mierze z założeń polityki oświatowej narzuconej i realizowanej przez władze danego kraju. Jej podstawą są określone ideologie polityczne i edukacyjne, które często w znacząco odmienny sposób postrzegają funkcje i zadania, jakie powinien realizować system szkolnictwa.

Jakie cele stawia sobie zatem pedagogika porównawcza dzisiaj? Bada i analizuje systemy edukacyjne jako ustalone historycznie modele kształcenia i wychowania, funkcjonujące w określonym społeczeństwie, koncentruje uwagę nie tylko na zewnętrznych (strukturalnych) cechach systemów edukacyjnych, lecz także czyni przedmiotem swojego zainteresowania „wnętrze” tychże systemów, m.in. politykę oświatową danego kraju, poszczególne rozwiązania funkcjonalne, uwarunkowania historyczne, kulturowe, ekonomiczne i społeczne, tworzące zewnętrzny obraz danego systemu edukacyjnego.

Pedagogika porównawcza ma charakter interdyscyplinarny, dlatego też czerpie informacje z socjologii, ekonomii procesów kształcenia, historii i współczesnej polityki oświatowej analizowanych krajów. Badania porównawcze mogą i powinny charakteryzować się utylitarnością. W badaniach komparatystycznych stosuje się zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe, przy czym obie grupy metod wzajemnie się uzupełniają. Dzięki analizie ilościowej można poddać opisowi nie tylko względnie trwałe elementy systemów edukacyjnych, lecz także ich elementy zmienne. Jakościowa analiza danych pogłębia wiedzę o cechach systemów edukacyjnych oraz pozwala na ich wielopłaszczyznowe rozpatrywanie. Łącząc podejścia ilościowe i jakościowe, możemy nie tylko określić, jaki jest dany system edukacyjny, lecz także poddać analizie fenomeny społeczne jakie określają jego sposób funkcjonowania w danym państwie.

Idea badań porównawczych wywodzi się z koncepcji pedagogów: Thorstena Huséna i Neville’a Postlethwaite’a (1996), którzy wraz z innymi badaczami pracującymi pod auspicjami UNESCO postanowili wykazać, że różnice w warunkach kształcenia w ramach jednego kraju są zbyt małe, by za pomocą analizy statystycznej rzetelnie wykazać wpływ poszczególnych czynników (zmiennych) na wyniki kształcenia. Dowodzą, że dzięki badaniom prowadzonym w różnych krajach różnice pomiędzy zjawiskami edukacyjnymi będą na tyle istotne, że posłużą odkryciu ogólnych prawidłowości. Sukces prac komparatystów skupionych wokół UNESCO doprowadził do założenia Międzynarodowego Stowarzyszenia ds. Badania Osiągnięć Szkolnych (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). Prace badawcze IEA mają znaczący wkład w rozwój krytycznego podejścia do badań z zakresu komparatystyki pedagogicznej. Odnotowuje się m.in. niedostatki jednostronnych ujęć metodologicznych – zwłaszcza ilościowych, a także wyłącznie opisowych. Jedne i drugie uznaje się za niewystarczające dla ukazania pełnego obrazu systemów edukacyjnych i traktuje jako zaledwie wstęp do właściwego porównania, w którym niebagatelną rolę odgrywa historyczny, społeczny, geopolityczny, ekonomiczny i kulturowy kontekst.

Jak uczyć pedagogiki porównawczej?

Ważnymi ośrodkami kształcenia i badań naukowych w zakresie pedagogiki porównawczej są uniwersytety. Pierwszy uniwersytecki kurs w zakresie komparatystyki, o czym pisał w swojej książce George Bereday (1964), przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku w roku akademickim 1899/1900. Kolejno wprowadzano regularne kursy w zakresie pedagogiki porównawczej na innych uniwersytetach amerykańskich oraz europejskich. Pierwsze zajęcia dydaktyczne w Europie w zakresie pedagogiki porównawczej wprowadzono do programu zajęć uniwersytetów w Manchesterze (Kandel 1905) i Southampton (Clarke 1905), Warszawie (Hessen 1920) oraz Salzburgu (Schneider 1925) (za: Váňová 2006). Uniwersytety nadal prowadzą badania porównawcze, przy czym współcześnie wiodącymi ośrodkami badań komparatystycznych w Europie pozostają uniwersytety niemieckie (Frankfurt nad Menem, Hamburg, Bochum, Berlin), angielskie (Londyn, Sussex, Cambridge), szwedzkie (Sztokholm), hiszpańskie (Madryt). Nadal prężnie funkcjonują badania porównawcze w Stanach Zjednoczonych (Nowy Jork, Pittsburg, Chicago, Michigan i Stanford). Główny nacisk w badaniach porównawczych kładzie się na społeczne zastosowania nauki, podkreślając jej znaczenie dla rozwoju kapitału społecznego, gospodarki i rynku pracy.

Obok placówek uniwersyteckich istnieje wiele ośrodków nieuniwersyteckich – instytutów badawczych, centrów prowadzących teoretyczne lub empiryczne badania porównawcze. Do najważniejszych w Europie należą: Międzynarodowe Centrum Studiów Pedagogicznych w Sèvres koło Paryża (Centre International d'Etudes Pédagogiques Sèvres – CIEP), Niemiecki Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych we Frankfurcie nad Menem (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF), Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego w Genewie (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle – CEDEFOP).

Współczesna komparatystyka dąży do przekazywania kompetencji międzykulturowych, jej celem jest dostarczenie jednostce wiedzy o innych narodach oraz powstrzymywanie, łagodzenie i unikanie konfliktów, wynikających ze zderzenia sztywno oddzielających się od siebie światowych religii i szerzej: kultur. Historyczne aspekty rozwoju poszczególnych państw i narodów są przy tym ważnym problemem którym zajmuje się współczesna komparatystyka. Prawdopodobnie będzie to też coraz bardziej istotne zagadnienie, któremu komparatystyka będzie musiała w najbliższej przyszłości poświęcić jeszcze więcej uwagi. Zmiany społeczne, wzmożone procesy migracyjne, globalizacja przy jednoczesnym uwalnianiu idei narodowych a więc polaryzacja stanowisk i sposobów postrzegania świata wyzwalają bowiem z jednej strony potrzebę naukowego opisu dziejowych zmian a z drugiej strony demony myślenia ahistorycznego, przepełnionego stereotypami, lekceważeniem roli tradycji kulturowej czy też budowania przekonań na podstawie stereotypów lub wiedzy potocznej.

W moim przekonaniu historia wychowania powinna zawsze wyprzedzać wprowadzanie treści porównawczych, a w jej programie warto także znaleźć miejsce dla syntezy

historii nie tylko europejskiej, lecz także innych, znacznie mniej uwzględnianych kontynentów świata jak Afryka czy Azja. Poprzez ukazywanie relacji pomiędzy Europą a innymi regionami świata w perspektywie historycznej można podejmować próby budowania wiedzy komparatystycznej wynikającej z perspektywy europejskiej, ale nieignorującej także innych, nie mniej ważnych (i rzutuujących przecież choćby na funkcjonowanie współczesnej edukacji) sposobów postrzegania otaczającego nas świata. Uwzględniając powyższe uznać trzeba, że w programie kształcenia pedagogiki porównawczej nie powinno się koncentrować wyłącznie na opisie i analizach struktur organizacyjnych oświaty w poszczególnych krajach, ponieważ prace na ten temat – jak pisał Nawroczyński (1961, s. 9) – „[...] tracą swoją aktualność na skutek zmian zachodzących w szkolnictwie wielu krajów. [...] Trzeba wydawać coraz to nowe opracowania”. Program nauczania pedagogiki porównawczej wymaga zatem aktualizacji nie tylko treści, lecz także opracowań dotyczących rozwiązań edukacyjnych proponowanych w poszczególnych krajach, przy czym wybór tych krajów powinien być osadzony w aktualnych przemianach systemowych, modelowych rozwiązaniach i problemach stanowiących przykład interesujących, a zarazem pragmatycznych rozwiązań w zakresie polityki oświatowej.

Wartym zastanowienia wydaje się fakt pomijania w programach kształcenia w zakresie komparatystyki pedagogicznej choćby fragmentów treści uznanych podręczników wydawanych w ostatnim czasie, dostępnych w wirtualnych bazach nauki, jak znakomite książki Roberta Cowena, Andreasa M. Kazamiasa (2009): *International Handbook of Comparative Education*, Marka Braya, Roberta Adamsona, Marka Masona (2014) *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (Bray, Adamson, Mason 2014) czy Davida Phillippsa i Michele Schweisfuhrta (2014) *Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method and Practice*. Być może jest już pora, by uwrażliwić nauczycieli akademickich, którym powierza się wykład z pedagogiki porównawczej, iż jest to obszar problemowy wymagający stałej aktualizacji oraz, że bez uwzględnienia nowych podręczników wydawanych na świecie polska pedagogika porównawcza pozostanie w zakresie treści kształcenia nadal w ubiegłym stuleciu, uniemożliwiając rozumienie toczących się współcześnie debat o świecie i prawidłowościach, które nim kierują.

Pedagogika porównawcza w zbeletryzowanym świecie, czyli głos w sprawie powrotu do naukowości komparatystyki

Idea racjonalności naukowej nie jest stała i ponadczasowa. Podlegała przemianom w toku wielowiekowej refleksji nad tym, jaka wiedza jest najbardziej adekwatna w opisie otaczającego nas świata i wyjaśniania praw nim rządzących. Racjonalność emancypacyjna (niezależność, autonomia) badań naukowych stanowi kategorię nadrzędną, jeśli mówimy o autonomii nauki w ogóle. Odnoszę się tu bezpośrednio do koncepcji Jürgena Habermasa, który stworzył koncepcję racjonalności poznania naukowego oraz „interesów poznawczych” wiedzy naukowej a także jej rekapitulacji poczynionej przez Karla-Otto Apela, który wyróżnił trzy interesy w zakresie poznania i działania w tym komunikacji i uprawomocnienia wykładni świata: interes techniczny (poznawczy)

przynależny naukom analityczno-empirycznym, hermeneutyczny zakładany w naukach humanistycznych oraz emancypacyjny „interes poznawczy” zakładany w teorii krytycznej (Apel 1988). Istotne jest również odwołanie się do koncepcji systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna (1991), według której w systemie społecznym istnieje z reguły kilka podsystemów komunikacyjnych, posługujących się własnym, niezależnym kodem. Żaden z systemów autopojetycznych nie dysponuje powszechnie zrozumiałym kodem i każdy funkcjonuje we własnym zamkniętym obrębie, kierując się racjonalnością charakterystyczną wyłącznie dla siebie. Nauka jest jednym z tych systemów, podobnie jak komparatystyka – jednym z podsystemów. Należy docenić także koncepcje Paula Feyerabenda, twórcy tzw. anarchizmu metodologicznego, który stwierdzał, że nie ma nic świętego – jedyną rzeczą, jaką można zaproponować nauce, jest dopuszczenie wszelkich metod poznania i powstrzymanie się od różnego rodzaju dogmatyzmu, również naukowego. Sądzę jednak, że badania porównawcze mogą stanowić drogowskaz metodyczny dla racjonalnego pojmowania rzeczywistości, badania komparatystyczne niewłaściwie stosowane i wykorzystywane jako „ubogacenie” innego dyskursu, służą zaś często swoistej manipulacji. „W kontekście Popperowskiej koncepcji dedukcjonizmu nie można mówić jednak zawsze i bezwzględnie o uzasadnianiu twierdzeń. Istota nauki nie polega bowiem na szukaniu uzasadnień empirycznych dla twierdzeń pretendujących do miana naukowych, ale możliwości ich obalenia. Z założeń dedukcjonizmu wynika więc, że nie ma systemu wiedzy naukowej charakteryzującego się racjonalnością w ścisłym znaczeniu słowa (Nowakowska-Siuta, Śliwerski 2015), a zatem i w pedagogice porównawczej osiągnięcie stanu absolutnej racjonalności twierdzeń nie jest możliwe. Zasadniczym kryterium oceny twierdzeń naukowych zamiast racjonalności powinno być kryterium prawdziwości, oparte na klasycznym rozumieniu prawdy jako zgodności myśli i rzeczywistości (*veritas est adaequatio rei et intellectus*)” (Nowakowska-Siuta, Śliwerski 2015, s. 11).

Kształcimy i prowadzimy badania naukowe, odkrywając prawdę o świecie. To poszukiwanie prawdy jest wyznacznikiem naukowości, ignorowanie lub zaprzeczanie prawdzie – nienaukowości.

Dychotomia racjonalność (naukowość) – nieracjonalność (nienaukowość) jest współcześnie coraz bardziej widoczna i dotkliwa, dzisiejszy człowiek stał się bowiem obywatelem wirtualnej rzeczywistości, podatnym, a często i gotowym, by uwierzyć na skutek oddziaływania mediów społecznościowych, influencerów, forów i portali informacyjnych (i w wielu wypadkach obecnej w nich ignorancji dla wszelkiej naukowości) w każde głupstwo, byle wypowiedziane z przekonaniem i w atrakcyjnym anturazju. W takiej perspektywie, co dobitnie także ukazała pandemia SARS-Cov-2, przenosząc edukację do wirtualnego świata, tradycyjnie rozumiane nauczanie i naukowość wydają się niektórym osobom całkowicie niepotrzebne. Kreatorzy hedonistycznej utopii, wykorzystujący potężny instrument oddziaływania w postaci mediów elektronicznych, z bylejakości czynią często wzór do naśladowania, a każde głupstwo mogą przekształcić w naukową teorię, byle argumenty były odpowiednio dobrane. W świecie rozmytych wartości i coraz trudniej odnajdywanych autorytetów racjonalność postrzegania

rzeczywistości przestaje być warunkiem kulturowej adaptacji, co więcej – może stać się czymś wstydliwym. Tym bardziej istotnym zadaniem pedagogiki porównawczej jest przekazywanie wiedzy o innych kulturach, sposobach widzenia świata, budowanie świadomości różnorodności perspektyw społecznych, rozumienie fenomenów kulturowych. Istnieje pilne zadanie powrotu do naukowości pedagogiki porównawczej w programach kształcenia tej subdyscypliny, do udostępniania sprawdzonych i naukowych źródeł informacji, ukazywania różnic pomiędzy tym co rzetelne, sprawdzone i osadzone w tekstach źródłowych, a tym, co jest prywatną koncepcją lub wybiórczym, zbeletryzowanym reportażem z podróży do innego kraju.

Francisco Goya nadał jednej ze swoich rycin tytuł „Gdy rozum śpi, budzą się demony”, a tytuł ten choć nadany akwaforcie w XVIII wieku stał się również motywem przewodnim XXI wieku, w którym antyintelektualizm i uleganie potędze absurdu staje się (niestety) codziennością. Czy zatem myślenie naukowe w pedagogice, w tym również pedagogice porównawczej, jest dziś bezradne wobec zjawiska mitologizacji i antyracjonalizacji przyczyn oraz skutków zjawisk społecznych? Oczywiście trudno się nie zgodzić ze stwierdzeniem, że u podstaw wszelkiej kulturowej zmiany wzorców opisywania świata leżą mity przywoływane z przeszłości, a istniejące paradygmaty nigdy nie są wystarczająco skuteczne, by zamknąć i uporządkować wszystkie istniejące wyobrażenia o świecie. Jesteśmy w jakimś sensie skazani na nieustanną grę archetypów i ferment kulturowy antycypujący nowe zjawiska społeczne. Kurt Gödel (1906–1978), austriacki logik i matematyk mówił wręcz o niekompletności rzeczywistości (*Incompleteness Theorem*), co w skrócie można streścić tak, że każdy zwarty system aksjomatyczny zawiera stwierdzenia, które nie są do udowodnienia w ramach tylko i wyłącznie tego systemu. Parafrazując można powiedzieć, że żadna dyscyplina naukowa czy też subdyscyplina, nie może i nie jest samowystarczalna, potrzebuje innej dyscypliny (innych dyscyplin) naukowych aby prowadzone przez nią analizy były rzetelne, trafne i pełne (za: Franzén 2005, s. 24).

Podobnie rzecz się ma z pedagogiką porównawczą. Do zmian paradygmatu badawczego dochodzi w niej rzadko, a przy tym są to zmiany niechętnie akceptowane przez większość badaczy, wielu innych zaś opiera się wyłącznie na zdrowym rozsądku i prowadzi swoje badania bez troski o przyjmowanie jakichkolwiek założeń teoretycznych. Wydaje się więc koniecznym zwrócenie uwagi na konieczność wzmocnienia świadomości metodologicznej komparatystów oraz wszystkich badaczy wykorzystujących badania porównawcze w swoich subdyscyplinach. Komparatystyka nie jest bowiem zawieszona w metodologicznej próżni, nie należy również karmić jej bezwładem paradygmatycznym i bezradnością postępowania badawczego. Z pewnością w procesie metodologicznego przygotowania do badań komparatystycznych istotną kwestią staje się dostarczanie wiedzy o wzorach postępowania badawczego i ich ewolucji, uwrażliwianie na konieczność wyboru określonego paradygmatu i wyraźnego określania charakterystycznych dla niego kroków postępowania badawczego. Jakkolwiek może to brzmieć obrazoburczo, powrót do podstaw metodologii pedagogiki porównawczej, biorąc pod uwagę jakość wielu tekstów komparatystycznych, jest pilną potrzebą.

Rekomendacje

Biorąc pod uwagę zarówno diagnozę, jak i krótkie analizy potrzeb dotyczących wzmocnienia statusu pedagogiki porównawczej, wymienię najistotniejsze, moim zdaniem, zadania stojące przed tą subdyscypliną nauk pedagogicznych. Mam świadomość, że katalog rekomendacji zawiera jedynie te, które w mojej ocenie wydają się najpilniejsze. Jest to jednocześnie świadomy, arbitralny wybór tych zadań, które z perspektywy mojego doświadczenia dydaktycznego oraz naukowego wydają się konieczne.

Po pierwsze: wzmocnienie znaczenia podstaw metodologicznych badań porównawczych: uporządkowanie historycznych i współcześnie obowiązujących paradygmatów i przynależnych im procedur postępowania badawczego, uwzględniając zarówno polskie tradycje pedagogiki porównawczej, jak i nowe osiągnięcia z zakresu metodologii, obecne w komparatystyce zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej.

Po drugie: wspieranie młodych adeptów pedagogiki porównawczej, zachęcając studentów i doktorantów pedagogiki do podejmowania tematów z zakresu komparatystryki pedagogicznej, zarówno w artykułach naukowych, jak i w pracach dyplomowych i rozprawach doktorskich.

Po trzecie: poddanie gruntownej rewizji i aktualizacji programów kształcenia w zakresie pedagogiki porównawczej: wprowadzenie obowiązkowego wymagania progowego ukończenia kursu historii wychowania i myśli pedagogicznej oraz uzupełnienie programu kształcenia o nowe tematy i zagadnienia związane z aktualnymi reformami i problemami społecznymi występującymi w krajach, których systemy można uznać za modelowe, uwzględnienie w spisach lektur nowych podręczników, opracowań i źródeł w tym polsko- i obcojęzycznych. Włączenie do programu kształcenia komparatystycznego obowiązkowego lektorium tekstów obcojęzycznych z zakresu aktualnych badań porównawczych.

Po czwarte: wzmocnienie roli pedagogiki porównawczej w projektowaniu szczegółowych rozwiązań oświatowych i w zakresie szkolnictwa wyższego i nauki: uwzględnianie porównawczych analiz (a nie wyłącznie danych statystycznych i przeglądów), co pozwoliłoby ograniczyć nieracjonalne i pozbawione perspektywy rozwiązania doraźne na rzecz rozwiązań perspektywicznych i wariantowych, zgodnie z zasadą wyciągania wniosków z doświadczeń innych krajów.

Po piąte: zerwanie z infantylizacją badań porównawczych i traktowaniem ich jako dodatku do właściwych analiz problemowych na rzecz ich docenienia i dowartościowania, także w obszarze rozdziału środków na granty badawcze wewnętrzzucelniane i zewnętrzne.

Rekomendacje te nie ujmują wszystkich ważnych kwestii, są jednak głosem w sprawie powrotu do pedagogiki porównawczej jako istotnej subdyscypliny pedagogiki, docenienia jej dorobku i zwrócenia uwagi na jej nowatorstwo, złożoność, a przede wszystkim – naukowy charakter.

Bibliografia

- Adick Ch. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Anweiler O. (1990). *Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung. Ausgewählte Schriften 1967–1989*. Opladen: Leske + Budrich.
- Apel K.-O. (1988). *Transformation der Philosophie. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Archer M.S. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557675>
- Bereday J. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Bray M., Adamson R.B., Mason M. (red.). (2014). *Comparative Education Research. Approaches and Methods. CERC Studies in Comparative Education*, vol. 19. New York: Springer International Publishing.
- Broadfoot P. (2000). Comparative education for the 21st century: Retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36(3), 357–371.
- Busch A., Busch W.F., Krüger B., Krüger-Potratz M. (1974). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion*. Pullach bei München: Verlag Dokumentation Saur KG.
- Cowen R., Kazamias A.M. (red.). (2009). *International Handbook of Comparative Education. Springer International Handbooks of Education*. New York: Springer International Publishing.
- Franzén T. (2005). *Gödel's Theorem: An Incomplete Guide to Its Use and Abuse*. London: Transatlantic Publishers Group A.K. Peters Ltd.
- Gouldner A. (1970). *The coming Crisis of Western Sociology*. New York: Basic Books.
- Harris W.T. (1891). *Annual Report of the Commissioner of Education for the Year 1888–89*. Waszyngton: Government Printing Office. Dostępne w: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542895.pdf>, (dostęp: 28.12.2020).
- Hawking S.W. (1990). Gödel 1949: Introductory Note to 1949 and 1952. W: Kurt Gödel's Collected Works (s. 189–190), vol. II. Oxford: Oxford University Press.
- Holmes B. (1984). Paradigm shifts in comparative education. *Comparative Education Review*, 1984(4), 584–604.
- Husén T., Postlethwaite T.N. (1996). A brief history of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/0969594960030202>
- Luhmann N. (1991). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Mein: Suhrkamp.
- Mill J.S. (2003). *O zasadzie użyteczności*. Tłum. F. Mierzejewski. Warszawa: Ediciones Altaya.
- Nawroczyński B. (1961). *O szkolnictwie francuskim*. Warszawa: PWN.
- Noah H.J. (1984). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28(4), 550–562.
- Noah H. (1973). Defining Comparative Education. Conception. Edwards R., Holmes B., Van de Graaf J. (red.) *Relevant Methods in Comparative Education. Report of International Experts*, Hamburg: UNESCO, 109–117. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.994.3718&rep=rep1&type=pdf#page=109>
- Nowakowska-Siuta R. (2014). *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*. Kraków: Impuls.
- Nowakowska-Siuta R. (2018). Rzeczoznawcy własnych spraw. Prawo dzieci do samostanowienia w personalistycznej koncepcji wychowania. Przykład fiński. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(23), 155–167.

- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej*. Kraków: Impuls.
- Phillips D. (2006). Michael Sadler and comparative education. *Oxford Review of Education*, 32(1), 39–54.
- Phillips D., Schweisfuhr M. (2014). *Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method and Practice*. London–New Delhi–New York–Sydney: Bloomsbury.
- Popper K. (1966). *The Open Society and its enemies*. London: Routledge.
- Sadler M. (1902). *The unrest in secondary education and elsewhere. Board of Education Special Reports on Education Subjects. T. 9: Education in Germany*. London: HMSO.
- Shiel G., Cosgrove J. (2002). International perspectives on literacy: International assessments of reading literacy. *The Reading Teacher*, 55(7), 690–692.
- Váňová M. (2006). *Pedagogika porównawcza*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Tom 2. Gdańsk: GWP.

PROF. DR HAB. RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA – pedagog, dziekan Wydziału Nauk Społecznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie (2016–2020 i w kadencji 2020–2024), do 2021 r. profesor w Uniwersytecie Warszawskim – Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej, ekspert Komisji Europejskiej w programie Horyzont 2020 Marie Skłodowska-Curie Actions, Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej (od 2021), Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w programie Erasmus Plus i Europejskiego Korpusu Solidarności w zakresie edukacji szkolnej i szkolnictwa wyższego, Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA), a także Fundacji Kościuszkowskiej. Członek – specjalista Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w kadencji 2020–2023, członek The Comparative Education Society in Europe (CESE). Autorka licznych publikacji naukowych w tym książek z zakresu pedagogiki porównawczej m.in.: *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju* (2014); *Romantyczny i pragmatyczny. Idea niemieckiego uniwersytetu neohumanistycznego i jej społeczne rekonstrukcje* (2018); *O edukacji w Finlandii. Studium z pedagogiki porównawczej* (2020); R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej* (2015); R. Nowakowska-Siuta, T. Zieliński (red.), *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogicznej* (2019). Wykładała m.in. na uniwersytetach w Hamburgu, Dreźnie, Madrycie i w Instytucie Kultury Polskiej w Wiedniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z pedagogiką porównawczą, międzynarodową polityką oświatową oraz historią wychowania, w tym idei uniwersytetu.

Natalia Walter

ORCID: 0000-0002-2347-9312

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Jacek Pyżalski

ORCID: 0000-0001-5817-276X

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Rozwijanie umiejętności cyfrowych młodych ludzi – gdzie jesteśmy, dokąd zmierzamy?

Streszczenie: Przenikanie świata online i offline, szczególnie wyraźnie dostrzegalne podczas pandemii Covid-19, stało się wyzwaniem dla współczesnej edukacji. Zanurzeni w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych młodzi ludzie często wykazują brak istotnych kompetencji cyfrowych umożliwiających im pozyskiwanie rzetelnych i sprawdzonych informacji, tworzenie własnych wartościowych treści, wchodzenie w relacje społeczne online, podejmowanie działań obywatelskich i pomocowych przy jednoczesnym unikaniu ryzyk i zagrożeń. Takie umiejętności, jak pokazują ostatnie badania, często są ograniczone w przypadku nauczycieli, od których oczekuje się bieżącego wspierania młodych ludzi w radzeniu sobie z obecnymi wyzwaniami społeczeństwa

informacyjnego. Bazując na wynikach najnowszych badań i raportów, dokonaliśmy diagnozy aktualnej sytuacji w kontekście rozwoju kompetencji cyfrowych. Zaproponowaliśmy możliwe rozwiązania, postulując model salutogenny, kładąc silniejszy nacisk na rozwijanie takich umiejętności cyfrowych, które pozwalają wspierać rozwój i funkcjonowanie społeczne młodych ludzi. Wskazaliśmy również wartościowe ramy kompetencyjne, a także koncepcje wdrażania technologii w procesie edukacyjnym, tj. kształcenie multimedialne, STEAM oraz TEL.

Słowa kluczowe: kompetencje cyfrowe, umiejętności cyfrowe, edukacja medialna, STEAM, TEL, kształcenie multimedialne

Developing digital skills of young people: Where are we, where are we going?

Abstract: The permeation of the online and offline world, especially noticeable during the Covid-19 pandemic, has become a challenge for modern education. Young people, although deeply immersed in the world of information and communication technologies, often show a lack of significant digital competence that would enable them to obtain reliable and proven information, create their own valuable content, enter into online social relations, undertake civic and supportive activities, but also to avoid risks and threats. As demonstrated by recent studies, teachers also possess limited digital skills, while they are expected to support young people on an ongoing basis in coping with the challenges of

the information society. Based on the results of the latest research and reports, we have set a diagnosis of the current situation in the context of the development of digital competences. We propose possible solutions, postulating a salutogenic model, placing a stronger emphasis on the developing digital skills that support the development and social functioning of young people. We have also presented a valuable competence framework, as well as concepts for implementing technologies in the educational process, i.e., multimedia education, STEAM, and TEL.

Keywords: digital competences, digital skills, media education, STEAM, TEL, multimedia education

Jak rozumiemy umiejętności cyfrowe i po co je rozwijać?

Kompetencje cyfrowe często kojarzą się w pierwszej kolejności z umiejętnościami w zakresie pozyskiwania i przetwarzania informacji dostępnych online, zwykle w kontekście uczenia się bądź wykorzystania ich w pracy zawodowej. To rzeczywiście ich istotny podzbiór, jednak zdecydowanie za wąski w kontekście tego, jak funkcjonowanie w hybrydowym świecie online/offline zmienia człowieka i jego życie społeczne oraz psychologiczne. Obecne społeczeństwo informacyjne wymaga od swoich członków, także tych najmłodszych, sprawności w przetwarzaniu informacji. Sposób, w jaki dane są pozyskiwane, analizowane pod kątem ich rzetelności i użyteczności, ale także zapamiętywane i wykorzystywane w życiu codziennym (tzw. metabolizm poznawczy), wpływa na sposób i jakość funkcjonowania każdego współczesnego człowieka. Zarówno niedobór, jak i nadmiar informacji są szkodliwe. Nowe technologie informacyjne zmuszają użytkowników do samodzielnego i aktywnego zbierania informacji. Nic nie jest podane bezpośrednio i natychmiastowo: odsyłacze czy wyszukiwarki ułatwiają wędrowanie po zasobach, ale to użytkownik musi decydować o kierunkach eksploracji, samodzielnie dokonywać selekcji i wyboru. Następnie, w zależności od podjętej decyzji, może szybko odkryć potrzebne informacje lub zgubić się w gąszczu danych.

Umiejętności cyfrowe mają także związek z identyfikacją i unikaniem ryzyk związanych z użytkowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (internetu), które w przypadku internetu 3.0 – w myśl koncepcji badawczej EU Kids Online – wiążą się z rolą młodego człowieka jako odbiorcy treści, uczestnika relacji międzyludzkich online i aktora, który sam inicjuje i podejmuje określone działania (Pyżalski 2019). Warto tu zaznaczyć, iż wciąż obecne są podejścia koncentrujące się głównie na tym aspekcie umiejętności cyfrowych. Nawiążemy do tego w dalszej części tekstu, gdzie omawiamy paradygmat szans i zagrożeń.

Wspomniana wcześniej umiejętność pozyskiwania informacji i wykorzystywania ich do rozmaitych celów, również tych o charakterze społecznym czy obywatelskim, przy jednoczesnym unikaniu ryzyk i zagrożeń przypomina w swej istocie umiejętność pisania i czytania. Dlatego, przez analogię, powstało pojęcie dość trudne do przetłumaczenia na język polski: *digital literacy*, przez niektórych autorów określane jako „alfabetyzm cyfrowy” (czyli odwrotność analfabetyzmu cyfrowego).

Powstanie terminu *digital literacy* przypisuje się Paulowi Gilsterowi (1997, s. 6), który zdefiniował go jako „umiejętność rozumienia i wykorzystywania informacji w wielu formatach z szerokiego zakresu źródeł, gdy są one prezentowane za pośrednictwem komputerów”. Większość innych definicji w tym obszarze skupia się na opanowaniu umiejętności i narzędzi. UNESCO (2018a, s. 6) podkreśla podobne kwestie jak Gilster:

Alfabetyzm cyfrowy to zdolność do uzyskiwania dostępu, zarządzania, rozumienia, integracji, komunikowania się, oceny i tworzenia informacji w sposób bezpieczny i odpowiedni za pomocą technologii cyfrowych na rzecz zatrudnienia, godnej pracy i przedsiębiorczości. Obejmuje kompetencje, które są różnie określane jako umiejętność

obsługi komputera, umiejętność korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, umiejętność korzystania z informacji i umiejętności korzystania z mediów.

Według American Libraries Association's Digital Literacy Task Force (2011, s. 2) alfabetyzm cyfrowy to umiejętność korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych w celu znajdowania, rozumienia, oceny, tworzenia i przekazywania informacji cyfrowych oraz szeregu innych umiejętności poznawczych, jak i technicznych. Osoba posiadająca umiejętności cyfrowe to

[...] osoba, która: 1) posiada różnorodne umiejętności – techniczne i poznawcze – wymagane do znajdowania, rozumienia, oceny, tworzenia i przekazywania informacji cyfrowych w wielu różnych formatach; 2) potrafi odpowiednio i skutecznie wykorzystywać różnorodne technologie do wyszukiwania informacji, interpretowania wyników oraz oceny jakości tych informacji; 3) rozumie związek między technologią, uczeniem się przez całe życie, prywatnością i zarządzaniem informacjami; 4) wykorzystuje te umiejętności i odpowiednią technologię do komunikowania się i współpracy z rówieśnikami, kolegami, rodziną, a czasami także z ogółem społeczeństwa; oraz 5) wykorzystuje te umiejętności, aby aktywnie uczestniczyć w społeczeństwie obywatelskim i przyczynić się do tworzenia żywej, świadomej i zaangażowanej społeczności (ALA Digital Literacy Task Force 2011, s. 2).

Niezwykle istotną kwestią jest zatem zdobycie, w trakcie całościowego rozwoju, odpowiednich kompetencji, które będą harmonijnym połączeniem wiedzy, rozumienia, oceny i efektywnego wykorzystania nowych technologii informatycznych. Osoba je posiadająca będzie potrafiła kategoryzować i oceniać informacje, radzić sobie z ich nadmiarem, dokonywać analiz i porównań. Dlatego w powszechnym dyskursie częściej niż o alfabetyzmie cyfrowym mówi się o kompetencjach lub/i umiejętnościach cyfrowych. Badacze sugerują różne definicje i klasyfikacje umiejętności i kompetencji cyfrowych. Klasyfikacja Unii Europejskiej identyfikuje trzy ich główne kategorie dla obywateli:

- kompetencje cyfrowe obejmujące zestaw podstawowych umiejętności cyfrowych, w tym umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikację i współpracę online, tworzenie treści cyfrowych, bezpieczeństwo i rozwiązywanie problemów; kompetencje cyfrowe odnoszą się do umiejętności zastosowania tych umiejętności cyfrowych (wiedzy i postaw) w określony, krytyczny i odpowiedzialny sposób w określonym kontekście; od 2006 r. kompetencje cyfrowe są jedną z ośmiu kompetencji kluczowych w UE w ramach uczenia się przez całe życie;
- kompetencje cyfrowe specyficzne dla zawodu: zestaw określonych umiejętności cyfrowych dla osób zaangażowanych w zadania, w tym używanie i konserwacja narzędzi cyfrowych;
- kompetencje cyfrowe dla specjalistów w dziedzinie ICT: zestaw zaawansowanych, wysoce wyspecjalizowanych umiejętności cyfrowych dla osób wykonujących zawody ICT, np. programistów (Brolpito 2018).

Podczas gdy kompetencje można rozumieć jako harmonijną kompozycję wiedzy, umiejętności i zdolności (oraz cech) osobistych, społecznych i/lub metodologicznych

w różnych sytuacjach związanych z pracą lub nauką oraz w rozwoju zawodowym i osobistym, to umiejętności określa się jako te, które są mierzalne oraz niezbędne do zastosowania wiedzy podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. Według UNESCO (2018b) umiejętności cyfrowe pozwalają na

[...] korzystanie z urządzeń cyfrowych, aplikacji komunikacyjnych i sieci w celu uzyskania dostępu do informacji i zarządzania nimi. Umożliwiają ludziom tworzenie i udostępnianie treści cyfrowych, komunikację i współpracę oraz rozwiązywanie problemów w celu efektywnej i twórczej samorealizacji w życiu, nauce, pracy i ogólnie w życiu społecznym.

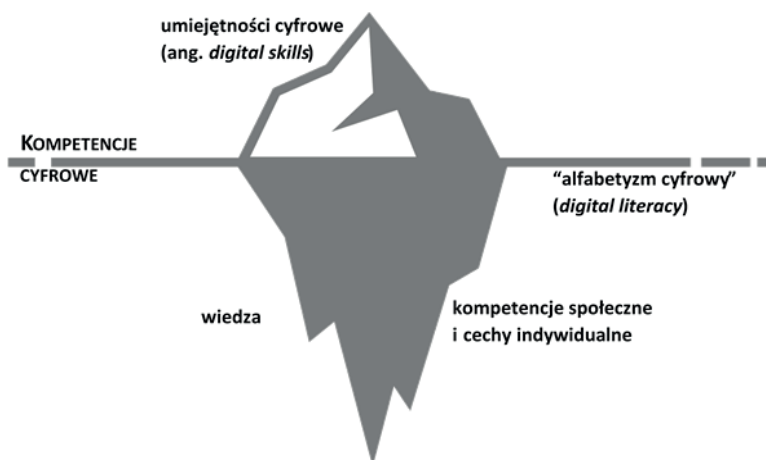
Takie rozumienie umiejętności cyfrowych przesuwają je z obszaru instrumentalnych umiejętności potrzebnych do realizacji określonych zadań, np. zawodowych, w kierunku umiejętności, które przekładają się na całościowe funkcjonowanie człowieka, czyli – ujmując lapidarnie – jego szczęście tak w sferze indywidualnej, jak i w kontakcie z innymi. Takie rozumienie nadaje umiejętnościom cyfrowym szczególny wymiar pedagogiczny w wymiarze zarówno aksjologicznym, jak i prakseologicznym.

Ellen J. Helsper i Rebecca Eynon (2013) zidentyfikowały cztery szerokie kategorie umiejętności: umiejętności techniczne, społeczne, krytyczne i kreatywne. Według Ester van Laar i współautorów (2018) pojęcie umiejętności cyfrowych obejmuje: umiejętności techniczne, zarządzanie informacją, komunikację, współpracę, kreatywność, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów. Sama definicja umiejętności cyfrowych jest ciągle kwestionowana, a ich pomiar podlega ciągłemu doskonaleniu. Dlatego, podobnie jak pozostali badacze z projektu ySKILLS (Donoso i in. 2020, s. 9), definiujemy je jako „[...] umiejętność korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych w sposób, który pomaga jednostkom w osiąganiu korzystnych, wysokiej jakości wyników w życiu codziennym dla siebie i innych”, a jednocześnie pozwala „zmniejszyć potencjalne szkody związane z bardziej negatywnymi aspektami zaangażowania cyfrowego” (ITU 2018, 23). Meandry pojęciowe przedstawiliśmy na rysunku 1.

W 2013 r. Unia Europejska odniosła się do pojęcia kompetencji cyfrowych (DigComp) i włączyła je do swojego standardu ośmiu kompetencji kluczowych w zakresie uczenia się przez całe życie:

Kompetencje cyfrowe można szeroko zdefiniować jako pewne krytyczne i kreatywne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, aby osiągnąć cele związane z pracą, szansami na zatrudnienie, nauką, wypoczynkiem, włączeniem i/lub uczestnictwem w społeczeństwie. Kompetencje cyfrowe to kompetencja przekrojowa, która umożliwia również zdobycie innych kompetencji kluczowych (np. język, matematyka, umiejętność uczenia się, świadomość kulturowa) (Ferrari 2013, s. 2).

Wspomniana definicja znajduje się w raporcie, w którym znajdziemy także narzędzie do oceny (i samooceny) kompetencji w pięciu obszarach (wyszukiwanie informacji, ocena i zarządzanie; komunikacja; tworzenie treści; bezpieczeństwo w środowisku cyfrowym; rozwiązywanie problemów) z trzema poziomami biegłości: A: poziom podstawowy; B: poziom średniozaawansowany; C: poziom zaawansowany (Ferrari



Rys. 1. Model kompetencji, umiejętności i alfabetizmu cyfrowego

Źródło: opracowanie własne.

2013). DigComp 2.0 i 2.1 to kolejne, uzupełnione i rozszerzone wersje ram kompetencji cyfrowych dla obywateli. Opierając się na modelu koncepcyjnym opublikowanym w DigComp, identyfikuje się kluczowe elementy kompetencji cyfrowych w pięciu obszarach:

- umiejętność korzystania z informacji i danych: wyrażanie potrzeb informacyjnych, lokalizowanie i wyszukiwanie cyfrowych danych, informacji i treści; ocena trafności źródła i jego treści; przechowywanie, zarządzanie i organizowanie danych cyfrowych, informacji i treści;
- komunikacja i współpraca: interakcja, komunikacja i współpraca za pośrednictwem technologii cyfrowych przy jednoczesnej świadomości różnorodności kulturowej i pokoleniowej; uczestnictwo w społeczeństwie za pośrednictwem publicznych i prywatnych usług cyfrowych; zarządzanie cyfrową tożsamością i reputacją;
- tworzenie treści cyfrowych: tworzenie i edycja treści cyfrowych; poprawa i integracja informacji i treści z istniejącą wiedzą przy jednoczesnym zrozumieniu, w jaki sposób mają być stosowane prawa autorskie i licencje; umiejętność wydawania zrozumiałych instrukcji dla systemu komputerowego;
- bezpieczeństwo: ochrona urządzeń, treści, danych osobowych i prywatności w środowiskach cyfrowych; ochrona zdrowia fizycznego i psychicznego oraz świadomość technologii cyfrowych służących dobrobytowi społecznemu i integracji społecznej; świadomość wpływu technologii cyfrowych i ich wykorzystania na środowisko;
- rozwiązywanie problemów: identyfikowanie potrzeb i problemów oraz rozwiązywanie problemów koncepcyjnych i sytuacji problemowych w środowiskach

cyfrowych, wykorzystywanie narzędzi cyfrowych do wprowadzania innowacji w procesach i produktach; świadomość ewolucji cyfrowej (Carretero, Vuorikari, Punie 2017; Vuorikari i in. 2016).

Przytaczamy wszystkie te najważniejsze definicje, koncepcje i ramy, by pokazać wielość spojrzeń na rozumienie kompetencji i umiejętności cyfrowych współczesnego człowieka. Wiele z nich, jak np. rozwiązywanie problemów czy komunikacja i współpraca, częściej kojarzonych jest z codziennymi lub pożądanymi społecznie czynnościami i umiejętnościami niezbędnymi do życia i pełnienia rozmaitych ról niż z kompetencjami cyfrowymi jako takimi. Dzieje się tak dlatego, że od lat dostrzegalne jest przenikanie rzeczywistości online i offline. Wiele zachowań ludzkich jest tożsamych w obu światach, a sprowadzanie umiejętności cyfrowych do działań czysto technicznych (operacyjnych) budzić powinno poważne wątpliwości.

Jaki jest stan umiejętności cyfrowych młodych ludzi i jak je rozwijamy w szkołach?

Młodym ludziom przypisuje się często posiadanie umiejętności cyfrowych wynikające z samego faktu przynależności do określonego pokolenia (np. cyfrowi tubylcy, milenialsi, generacja Z). W rzeczywistości jednak taki sposób myślenia nie może się obronić w kontekście analizy wyników badań. Wskazują one bowiem na znaczny deficyt kompetencji cyfrowych wśród europejskich dzieci i młodzieży (Brolpito 2018; European Commission 2012; Brolpito. 2018). Odsetek młodych ludzi w Europie z dobrym poziomem umiejętności obsługi komputera (mierzony przez Eurostat jako zdolność do wykonania pięciu lub sześciu zadań z listy wybranych czynności związanych z komputerem) utrzymywał się na stabilnym poziomie ok. 45% (European Commission 2016).

Polska część badań EU Kids Online (Pyżalski 2019) dowodzi także, że młodzi Polacy w wieku 11–17 lat najgorzej oceniają własne umiejętności w zakresie poszukiwania informacji online, oceny ich wiarygodności, a także te związane z publikowaniem w sieci własnych materiałów. Najlepiej z kolei wypada samoocena w zakresie prostych umiejętności technicznych (tj. np. instalacja aplikacji). Obraz poziomu kompetencji cyfrowych młodych ludzi znacząco odbiega od wciąż obecnego w dyskursie publicznym obrazu młodego człowieka, który jako cyfrowy tubylec potrafi sprawnie i z korzyścią dla siebie i innych wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne.

Nie dziwi zatem, iż kolejne badania pokazują, że sam dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych jest niewystarczający, aby zagwarantować pozytywne rezultaty (van Dijk, van Deursen 2014). Ponadto wsparcie dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych i korzystania z nich musi uwzględniać również istniejące wcześniej nierówności (pod względem płci, statusu społeczno-ekonomicznego, pochodzenia etnicznego, niepełnosprawności i innych czynników), tak aby osoby

w niekorzystnej sytuacji nie pozostawały w tyle. Bardzo ważne jest, aby zwracać uwagę na rozwój i testowanie miękkich, nietechnicznych umiejętności, które umożliwiają młodym ludziom bezpieczną interakcję w mediach społecznościowych, w tym umiejętności krytycznego korzystania z informacji, a także rozumienia postaw internautów. Dzieci i młodzież powinny zdobywać także nowe umiejętności, takie jak rozwiązywanie problemów, wdrażanie kreatywnych działań, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych i rozwijanie kompetencji w zakresie zarządzania informacją (van Laar i in. 2018). Dlatego też od wielu lat badacze uważnie przyglądają się, jak kompetencje cyfrowe są rozwijane w szkołach.

Raport Eurydice (European Commission 2012) pokazuje, że krajowe strategie dotyczące kompetencji cyfrowych zostały zdefiniowane i udostępnione w prawie wszystkich państwach europejskich. W momencie przygotowywania raportu nt. kompetencji cyfrowych niemal we wszystkich krajach UE na poziomie szkoły podstawowej oraz we wszystkich krajach UE na poziomie szkoły średniej nauczano z zastosowaniem podejścia międzyprzedmiotowego. Kluczowym elementem sukcesu jest zapewnienie nauczycielom odpowiednich kompetencji cyfrowych: badanie TALIS 2013 OECD (2014) pokazało, że 18% nauczycieli uważa za niezbędne rozwijanie umiejętności cyfrowych, których używają na zajęciach. Polskie badania (Plebańska 2018) pokazały jednocześnie, że przed pandemią typowa lekcja przy wykorzystaniu cyfrowych technologii edukacyjnych przebiegała w sposób podający: nauczyciel obsługiwał sprzęt, a uczniowie byli biernymi odbiorcami przekazywanych treści. Nauczyciele najczęściej korzystali z prezentacji multimedialnych (42%) oraz tablic interaktywnych (27%). Na zajęciach szkolnych zdecydowanie najrzadziej wykorzystywano metody problemowe z wykorzystaniem technologii.

Zarysowana wyżej sytuacja zdecydowanie potwierdziła się po zamknięciu szkół w marcu 2020 r. Po pierwsze, polscy uczniowie okazali się dużo mniej kompetentni cyfrowo i przygotowani do edukacji zdalnej niż wszyscy się spodziewali (Ptaszek 2020). Jeśli chodzi o tendencje użytkowania internetu, to pozostały one niezmiennie w stosunku do czasu przed pandemią (Pyżalski 2019; Tanaś i in. 2016). Był on najczęściej wykorzystywany do oglądania treści (np. seriali fabularnych), grania w gry oraz komunikacji z nauczycielami i rodziną. Bardziej aktywne sposoby działania, tj. publikowanie rozbudowanych treści czy nawet korzystanie z dostępu do kultury (np. odwiedzanie stron muzeów, słuchanie podcastów i audiobooków) były zarówno przed zamknięciem szkół, jak i w jego trakcie bardzo rzadkie. Oczywiście nie zawsze brak podejmowania określonych czynności online musi wiązać się z brakiem umiejętności. Bywa bowiem tak, że nie robimy rzeczy, które potrafimy robić. W omawianym przez nas kontekście jest jednak tak, że w wielu sytuacjach brak działania i brak umiejętności powinny być traktowane jak dwie strony jednej monety – tym bardziej że większość omawianych tu umiejętności nabywana jest w praktyce.

Sytuacja pandemii potwierdziła ponadto prezentowane przez nas w tym tekście założenie, że kompetencje cyfrowe nie są nam we współczesnym świecie potrzebne jedynie instrumentalnie, abyśmy lepiej radzili sobie w szkole czy w pracy, bo są

warunkiem podstawowym w zakresie budowania relacji i komunikacji z innymi ludźmi (Pyżalski 2020). W tym kontekście należy też zwrócić uwagę na fakt, że u podłoża niepodejmowania określonych działań leżeć może również brak takich potrzeb (np. potrzeby korzystania z dóbr kultury wysokiej), co z kolei determinowane jest przez głębsze nierówności wynikające ze statusu społeczno-kulturowego.

W stronę rozwiązań...

Przed zaproponowaniem obszarów rozwiązań chcemy wskazać kilka istotnych założeń koncepcji edukacji medialnej 3.0, którą traktujemy jako bardzo silnie zintegrowaną (wręcz splecioną) z procesem edukacji w szerszym kontekście. Uważamy, że w świecie, w którym żyjemy, każdy nauczyciel powinien w pewnym zakresie zajmować się edukacją medialną.

Podstawowym naszym założeniem jest, że treści oraz formy takiej edukacji medialnej powinny wynikać z bardzo dobrej diagnozy, a co za tym idzie: realistycznego obrazu młodych ludzi jako użytkowników technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wydaje się to oczywiste, jednak analiza dotychczasowych rozwiązań (por. Pyżalski 2017) wskazuje, że wśród założeń nowoczesnej edukacji medialnej powinny znaleźć się następujące uwarunkowania dotyczące młodych ludzi jako użytkowników internetu:

1. Młodzi ludzie nie są homogeniczni jako grupa, jeśli idzie o wykorzystanie mediów cyfrowych. Mamy do czynienia z ogromnym zróżnicowaniem w tym zakresie, co każe z rezerwą odnosić się do wciąż popularnych, także w gremiach naukowych, tendencji do stosowania teorii generacyjnych bazujących na specyfice wykorzystania nowych mediów (np. cyfrowi tubylcy, generacja Z) (por. Bennet, Maton, Kervin 2008; Pyżalski 2017). Podgrupy młodych ludzi różnią się od siebie jakościowym i ilościowym aspektem użytkowania nowych mediów. Dotyczy to zarówno ciemnej strony tej aktywności (zaangażowanie w ryzykowne zachowania online), jak i umiejętności pozwalających na możliwie pełne wykorzystanie potencjału internetu w różnych dziedzinach życia. Świadomość tego faktu oznacza konieczność uwzględniania takich różnic zarówno wtedy, gdy konstruuje się generalne założenia edukacji medialnej, jak i wówczas, kiedy pracuje się z konkretnymi grupami, indywidualizując działania edukacyjne. To ostatnie wymaga także określonego poziomu umiejętności diagnostycznych nauczycieli w zakresie kompetencji cyfrowych i krytycyzmu, który sprawia, że nie będą oni skłonni przyjmować uproszczonego i zunifikowanego (i często potocznego) obrazu młodych użytkowników internetu. Brak uwzględnienia tego typu specyfiki może prowadzić do wykształcenia się u młodych ludzi przekonania, że zajęcia edukacyjne związane z edukacją medialną nie odpowiadają rzeczywistym potrzebom zarówno ich samych, jak i świata mediów cyfrowych, jaki znają oni z codzienności. To, że często tak jest, potwierdzają badania, w których młodzież wypowiedała się o jakości zajęć

- profilaktycznych związanych z edukacją medialną realizowanych w polskich szkołach (por. Barlińska i in. 2019).
2. Nie warto, jak to często bywa, np. założeniach programów profilaktyczno-wychowawczych szkół, koncentrować się wyłącznie czy głównie na ryzykach aktywności cyfrowej i przeciwdziałaniu im. Wszystkie badania wskazują jednoznacznie, że większa część populacji młodych ludzi korzysta z nowych mediów w sposób pozytywny lub obojętny (Pyżalski 2012). Edukacja medialna w paradygmacie ryzyka (skoncentrowanym na zagrożeniach) nie stanowi zatem atrakcyjnej oferty dla tej grupy młodych ludzi. Przykładem działania w takim podejściu są zajęcia edukacyjne, w odpowiedzi na trudne sytuacje, które pojawiły się w szkole (np. przypadki cyberprzemocy) w miejsce regularnego budowania klimatu pełnej szacunku komunikacji online. Warto tu zaznaczyć, że percepcja tego typu działań przez samych młodych ludzi jest często bardzo krytyczna i negatywna (Barlińska i in. 2018). Postulujemy zatem model salutogenny (paradygmat szans), który silniejszy nacisk kładzie na jasną stronę i rozwijanie takich umiejętności cyfrowych, które pozwalają wspierać rozwój i funkcjonowanie społeczne młodych ludzi.
 3. Nie powinno się rozdzielać funkcjonowania młodych ludzi w świecie online i offline, a co za tym idzie – rozdzielać na poziomie koncepcyjnym edukacji medialnej od edukacji w szerszym kontekście. Większość badań wskazuje na sporą koherencję i nakładanie się modeli funkcjonowania młodych ludzi w tych dwóch kontekstach w odniesieniu do zjawisk zarówno negatywnych (np. przemocy rówieśniczej), jak i pozytywnych (np. zaangażowania społecznego) (Barlińska i in. 2018; Pyżalski 2012). Warto zauważyć, że takie ujęcie znajduje też odzwierciedlenie w języku badaczy społecznych podejmujących tematykę funkcjonowania współczesnej młodzieży. Coraz częściej w miejsce wartościujących określeń *realny* i *wirtualny* badacze stosują określenia *offline* i *online*, które oddają różnicę jakościową bez oceniania, który obszar jest mniej, a który bardziej prawdziwy.
 4. Widzimy także konieczność wyjścia w edukacji medialnej poza model klasyczny, w którym to nauczyciel kieruje działania edukacyjne do uczniów. Specyfika świata cyfrowego, w który zanurzeni są zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, wymusza w obszarze edukacji medialnej dopuszczenie w większym stopniu dwukierunkowego przepływu komunikatów edukacyjnych. Świat mediów cyfrowych osób dorosłych i młodych nie różni się jedynie ze względu na przesunięcie generacyjne, ale także z uwagi na algorytmy bazujące na *big data* i sprawiające, że choć korzystamy z tego samego internetu, to dla każdego z nas jest on inny (por. Ptaszek 2019). Widzimy też konieczność szerszego wykorzystania edukacji pozaformalnej i nieformalnej, także takiej, gdzie młodzi ludzie konstruują swoje umiejętności cyfrowe w relacji z rówieśnikami.

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji a funkcjonowanie poznawcze i społeczno-emocjonalne uczniów

Dowody empiryczne dotyczące efektów wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych do celów edukacyjnych i poprawy wyników uczniów są wciąż nie-liczne, a wyniki badań – niejednoznaczne (Bulman, Fairlie 2016). Szeroko zbadano wpływ technologii na osiągnięcia uczniów i interwencje mające na celu poprawę komunikacji nauczycieli z uczniami i rodzinami oraz uczniów z rówieśnikami. Ogólnie rzecz biorąc, wyniki badań wskazują na niewielki, jeśli jakikolwiek, wpływ zwiększonego dostępu do sprzętu i oprogramowania edukacyjnego w szkołach na wzrost efektywności uczenia się (Escueta i in. 2017). Ulepszenia technologiczne są porównywalne z innymi rodzajami interwencji offline, takimi jak poprawa informacji zwrotnych dla uczniów i partnerskie uczenie się (Higgins, Xiao, Katsipataki 2012). Istnieją jednak pewne korzyści, które nie dotyczą stricte efektywności w zakresie poznawczym, ale emocjonalnym i społecznym funkcjonowania uczniów, co może przełożyć się na tzw. sukces edukacyjny. Zastosowanie technologii może zapewnić innowacyjne i stymulujące środowisko uczenia się, ułatwić zindywidualizowane uczenie się i zwiększyć motywację uczniów (Blossfeld i in. 2018; Süß, Lampert, Wijnen 2013). Polscy nauczyciele oceniają efektywność zajęć z wykorzystaniem cyfrowych technologii na poziomie dobrym (48%) i bardzo dobrym (23%), „[...] argumentują[c] taki stan rzeczy faktem, iż cyfrowe technologie najczęściej stanowią dla uczniów atrakcję, element urozmaicenia, wzbogacenia zajęć” (Plebańska 2018, s. 67).

Przed pandemią w wielu krajach europejskich (m.in. w Finlandii) zauważono, że dzieci mają zwykle większy dostęp do technologii i częściej używają jej do celów edukacyjnych w domu niż w szkole (OECD 2015). To się jednak zmienia – w krajach OECD technologie informacyjno-komunikacyjne są obecne w coraz większej liczbie sal lekcyjnych, w coraz bardziej różnorodnych formach, przy czym warto podkreślić, że w rzeczywistości różnorodność urządzeń rośnie, gdy w szkołach jest stosowana zasada *bring your own device* (BYOD, „przynies własne urządzenie”). W Polsce przed pandemią zdecydowanie częściej koncentrowano się na zakazach wykorzystywania smartfonów przez uczniów niż na ich planowym użyciu w edukacji. Tendencja odchodzenia od kontrolowania czasu korzystania z technologii na rzecz wspierania wysokiej jakości korzystania z niej jest zresztą trendem ogólnościowym (Brown, Shifrin, Hill 2015).

Wreszcie, odnosząc się do świeżego doświadczenia pandemii, należy wyraźnie wskazać, że bez możliwości wykorzystania komunikacji zapośredniczonej podczas zamknięcia szkół utrzymanie istotnych dla edukacji relacji (z nauczycielem i z rówieśnikami) byłoby całkowicie niemożliwe. Badania wykazały jednak, że jakość tego wykorzystania (a co za tym idzie: relacji bazujących na komunikacji zapośredniczonej) była zróżnicowana i powiązana z kompetencjami w zakresie komunikacji online (Pyżalski 2020).

Rozwijanie kompetencji cyfrowych nauczycieli

Autorzy raportu Eurydice podkreślają, że w ok. dwóch trzecich europejskich systemów edukacji zwraca się szczególną uwagę na rolę kompetencji cyfrowych specyficznych dla nauczycieli, które są wymagane na rynku pracy. Są one opisane w krajowych ramach kompetencji. We wszystkich krajach podkreśla się, że nauczyciele muszą wiedzieć, jak włączyć technologie cyfrowe do procesu nauczania i uczenia się oraz umieć efektywnie z nich korzystać. Nauczyciele w całej Europie otrzymują bardzo niewiele wskazówek od władz najwyższego szczebla dotyczących oceny kompetencji cyfrowych uczniów. Zazwyczaj jedynym odnośnikiem dostępnym na każdym poziomie edukacji są efekty uczenia się określone w podstawach programowych lub krajowych ramach kwalifikacji (European Commission 2019).

Konieczne jest wdrożenie działań promujących rozwój zawodowy w obszarze kompetencji cyfrowych, obejmujących nie tylko kwestie techniczne (operacyjne), lecz także szereg innych, które zostały przedstawione m.in. w europejskich ramach kompetencji cyfrowych dla nauczycieli (DigCompEdu). Ramy DigCompEdu są skierowane do nauczycieli na wszystkich poziomach edukacji, od wczesnego dzieciństwa po szkolnictwo wyższe i kształcenie dorosłych, w tym kształcenie ogólne i zawodowe, edukację specjalną i edukację pozaformalną. DigCompEdu szczegółowo opisują 22 kompetencje zorganizowane w sześciu obszarach. Jak podkreślaliśmy już kilkakrotnie, nie są one nastawione na umiejętności techniczne. Zamiast tego ramy te mają na celu określenie, w jaki sposób technologie cyfrowe można wykorzystać do ulepszania i wprowadzania innowacji w edukacji, uwzględniając zarówno kompetencje zawodowe (profesjonalne) nauczycieli, jak i kompetencje pedagogiczne, a także kompetencje rozwijane u uczniów. Są to następujące obszary:

- skoncentrowany na środowisku zawodowym;
- związany z pozyskiwaniem, tworzeniem i udostępnianiem zasobów cyfrowych;
- dotyczący zarządzania i koordynacji wykorzystania narzędzi cyfrowych w nauczaniu i uczeniu się;
- dotyczący narzędzi i strategii cyfrowych służących poprawie oceny;
- dotyczący wykorzystywania narzędzi cyfrowych do wzmacniania pozycji uczniów;
- związany z usprawnianiem kompetencji cyfrowych uczniów (Redecker 2017).

Pandemia szczególnie uwypukliła fakt znany od dawna, że właśnie oprócz tych często wskazywanych kompetencji informatycznych (technicznych) nauczyciele pracujący zdalnie powinni charakteryzować się kompetencjami z zakresu pedagogiki (w tym – dydaktyki) oraz psychologii uczenia się (Walter 2013). Jednoczesna dogłębna znajomość metod kształcenia online oraz wiedza na temat dostosowania ich do treści, celów, efektów, sposobów oceniania i ewaluacji tworzy nową jakość, która stała się kluczowym zagadnieniem podczas kryzysowej edukacji zdalnej. Obecnie nauczyciel musi oczywiście również sprawnie posługiwać się narzędziami do tworzenia kompleksowych szkoleń on-line, w tym także zarządzać dowolną platformą e-learningową. Nie są to

jednak kompetencje stricte informatyczne, ale raczej związane z wiedzą i umiejętnościami w zakresie nowych technologii informacyjnych na gruncie edukacyjnym.

Okazuje się, że pomimo tego, iż w Polsce nauczyciele szybko uzyskali techniczne kompetencje obsługi narzędzi edukacji zdalnej, to gorzej było z jakością zajęć i ich atrakcyjnością dla uczniów. Ponad połowa badanych uczniów wskazywała, że lekcje zdalne są mniej interesujące niż przed pandemią, a ok. jedna czwarta nie była w stanie zrozumieć tego, co mówi nauczyciel, i nie nadążała za tempem zajęć online (Ptaszek 2020). Widać zatem, gdzie powinien zostać położony akcent, gdy idzie o przygotowanie zawodowe nauczycieli w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji i edukacji medialnej.

Ramy kompetencji można zastosować na poziomie mikro (w kontekście rozwoju indywidualnego, praktyki zawodowej, świadomości kierunków własnego rozwoju nauczycieli), na poziomie lokalnym (nauczyciele jako społeczność ucząca się w instytucji; zarządzanie placówkami edukacyjnymi) oraz na poziomie makro (przy ustalaniu i modyfikowaniu standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela).

Koncepcje rozwijania umiejętności cyfrowych uczniów oraz wspomaganie edukacji technologiami informacyjno-komunikacyjnymi

Podczas ostatnich kilkudziesięciu lat, od czasu, gdy komputery stały się częścią procesu edukacyjnego, pojawiło się wiele koncepcji wykorzystania technologii, by wspierać rozwój poznawczy, a potem także społeczno-emocjonalny uczniów. Część z nich ma kluczowe znaczenie również obecnie, a ich szerokie propagowanie i wdrażanie może stanowić istotny czynnik determinujący zmiany edukacyjne w tym zakresie. Korzystając z doświadczeń twórców przedstawionych niżej koncepcji, cały czas stoimy na stanowisku, że rola nauczyciela nie jest kluczowa w rozwijaniu kompetencji cyfrowych uczniów, którzy, jak wspomnieliśmy wcześniej, funkcjonują na co dzień zanurzeni w środowisku technologicznym.

Jedną z najstarszych, ale nadal aktualnych koncepcji wdrażania technologii informacyjno-komunikacyjnych do szkół była koncepcja *kształcenia multimedialnego*, autorstwa Waclawa Strykowskiego (1986, 2003). Zdaje się być odpowiedzią na często nieprzemyślane wykorzystywanie nowych mediów w edukacji na zasadzie ad hoc, bez wcześniejszej analizy dydaktyczno-wychowawczej. Kształcenie multimedialne jest to bowiem strategia realizacji procesu nauczania-uczenia się oparta na kompleksowym wykorzystaniu funkcjonalnie dobranych prostych (konwencjonalnych) i złożonych (nowoczesnych i technicznych) środków dydaktycznych (mediów) (Strykowski 1984, 2003). Strykowski zwrócił uwagę, że media umożliwiają uczniom uczenie się wielozmysłowe, a nauczycielom dostarczają środków wielokodowych. Ponadto uruchamiają

motywację poznawczą, co jest zgodne z wcześniej opisanymi badaniami. Umożliwiają też uczenie się zadaniowe (materiał opanowujemy tym lepiej, im większy wysiłek wkładamy), uczenie się poprzez samodzielne wykonywanie materiałów medialnych (sprawność manualna i intelektualna). Autor wyraźnie podkreślił, że strategia ta wymaga wcześniejszego przygotowania merytorycznego, metodycznego i technicznego. Również inni badacze zwracają uwagę, że stosunek edukatorów do technologii ma duży wpływ na to, czy stosują oni określone technologie w procesie nauczania-uczenia się, czy też nie (Kreijns i in. 2014; Lochner, Conrad, Graham 2015; Raghunath, Anker, Nortcliffe 2018). Ważne jest także owo wcześniejsze przygotowanie i poczucie skuteczności w zakresie stosowania technologii. Przedstawiono również dowody wskazujące na to, że wymaga to dodatkowego czasu i wysiłku, ponieważ aby móc korzystać z technologii, konieczne jest nauczenie się, w jaki sposób powinna być ona stosowana. Jeśli nauczyciele nie mają żadnego wcześniejszego doświadczenia, potrzebny jest czas na zdobycie umiejętności, co powoduje przeciążenie poznawcze i ryzyko wypalenia zawodowego dla samych nauczycieli (Han, Shin, Ko 2017).

Rekomendujemy tę koncepcję ze względu na jej ponadczasowy wymiar, uwzględniający, po pierwsze, planowe stosowanie technologii, a po drugie – aspekty społeczno-emocjonalnego i poznawczego funkcjonowania uczniów.

Kolejna koncepcja, która jest obecnie szeroko wdrażana w większości krajów europejskich oraz powoli trafia też do polskich szkół to *STEM* lub *STEAM*. *STEAM* (ang. *science, technology, engineering, arts and maths*) to podejście do problemowego i projektowego uczenia się, konsolidujące pięć kluczowych bloków tematycznych: naukę, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę.

STEAM ukierunkowany jest na kształcenie uczniów, którzy w efekcie realizacji *STEAM*-owych projektów potrafią myśleć w sposób innowacyjny, niestandardowy, którzy podejmują rozsądne ryzyko, angażują się w eksperymentalne uczenie się, twórcze rozwiązywanie problemów, podejmują współpracę i aktywnie uczestniczą w procesach twórczych (Plebańska 2018, s. 64).

Technologia wykorzystywana w projektach *STEAM*-owych służy wsparciu innych dziedzin, ich integracji. *STEAM* może poprawić umiejętności dociekania uczniów, umiejętności rozwiązywania problemów i kreatywne myślenie (Psycharis 2018). Z założenia może przywrócić dziecięcą ciekawość dzięki temu, że zajęcia są prowadzone w taki sposób, aby zintegrować powiązane ze sobą dyscypliny w jeden projekt bliski dzieciom, odnoszący się do ich realnych problemów. Dzieci mają szansę zmierzyć się z działaniem problemowym, wykorzystać swoją wiedzę teoretyczną i kreatywność do samodzielnego poszukiwania rozwiązań (Iwanicka 2020). Koncepcja *STEAM* wykorzystuje ideę myślenia komputacyjnego w posługiwaniu się technologią, która w takim ujęciu bardziej służy rozwiązywaniu problemów, niż jest celem samym w sobie.

Koncepcja *STEAM* odpowiada na potrzeby młodych ludzi i stanowi naturalne przedłużenie ich codziennego funkcjonowania w świecie zarówno online, jak i offline. Dobrze wpasowuje się także w obecną wiedzę na temat procesów poznawczych człowieka.

Jeszcze jedno pojęcie pojawia się w literaturze i przez niektórych badaczy rozumiane jest jako niezależna koncepcja stosowania technologii w edukacji. Chodzi tu o „uczenie się wspomagane technologią” (ang. *technology enhanced learning*, TEL). Termin ten jest używany do opisanego zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji lub też rozumie się go jako edukację wspomaganą nowymi technologiami. Nie jest to spójna koncepcja, ale raczej zbiór postulatów oraz wniosków odnoszących się do technologii w edukacji (Goodyear, Retalis 2010; Kirkwood, Price 2014). Dominujące jest traktowanie TEL jako synonimu sprzętu i infrastruktury służącej edukacji. Na przykład brytyjskie stowarzyszenie Universities and Colleges Information Systems Association podaje jedynie techniczną definicję TEL jako „dowolnego obiektu lub systemu online, który bezpośrednio wspiera uczenie się i nauczanie” (Walker, Voce, Ahmed 2012, s. 2). TEL ma z założenia odpowiadać na pytanie, w jaki sposób możemy zaprojektować technologię, która usprawnia uczenie się i jak możemy to ulepszenie zmierzyć. A priori zakłada się tutaj, że technologia może „ulepszać” uczenie się, co jest dość trudne do zdefiniowania (Kirkwood, Price 2014). Niemniej jednak sama idea jest dość inspirująca i może wskazywać na konkretny kierunek stosowania technologii w edukacji, która miałaby służyć aktywnemu podejściu do uczenia się, z wykorzystaniem specjalnie zaprojektowanych (pod nowe technologie) aktywizujących poznawczo zadań, personalizacji uczenia się oraz wszystkich pozytywnych aspektów e-learningu, takich jak łączenie się z kompetentnymi mentorami czy tutorami lub lepszy dostęp uczących się do praktycznych kontekstów materiału.

Edukacja cyfrowa odbywa się zarówno w szkole, jak i poza nią, o czym wielokrotnie wspominaliśmy. Tak codzienne obserwacje, jak badania naukowe pokazują, że młodzież rozwija swoje kompetencje w tym zakresie również dzięki interakcjom z rówieśnikami oraz w rodzinie (Donoso i in. 2020). W szkole wymianie doświadczeń rówieśniczych służy organizowanie zajęć w sposób projektowy, uwzględniający możliwości pracy w grupie, współpracy zadaniowej, również w formie online. Jest to jeden z bardziej oczywistych i naturalnych sposobów rozwijania kompetencji cyfrowych uczniów. Nauczyciele powinni także mieć świadomość roli rodziców w tym aspekcie. Rekomendowanie rodzicom działań restrykcyjnych w zakresie ograniczania lub utrudniania dostępu do technologii w domu jest czynnikiem negatywnie korelującym z rozwojem kompetencji cyfrowych uczniów (Haddon i in. 2020). Podsumowując, należy stwierdzić, że współczesna edukacja medialna, aby mogła rozwijać umiejętności cyfrowe uczniów, wymaga obecnie nowego namysłu. Z jednej strony jej założenia muszą uwzględniać realny postęp technologiczny i zmiany nowych mediów. Z drugiej strony nie można zapominać, że zmiana technologiczna niesie zmiany społeczno-kulturowe, a także zmiany w indywidualnym funkcjonowaniu ludzi (zarówno uczniów, jak i nauczycieli). Wreszcie sami młodzi ludzie są bardzo zróżnicowani, jeśli chodzi o wykorzystanie nowych mediów i powiązane z nimi pozytywne i negatywne efekty. Jeśli ci ostatni mają być osobami prowadzącymi edukację medialną, muszą te zmiany i zjawiska, w sposób pogłębiony i krytyczny, rozumieć. Muszą także, w wymiarze aksjologicznym, przyjmować dużo szersze cele edukacji medialnej niż przygotowanie ludzi

do środowiska pracy wymagającego umiejętności cyfrowych. Zanurzenie w nowych mediach sprawia, iż umiejętności cyfrowe (szczególnie te powiązane z dobrostanem i komunikacją z innymi ludźmi) stają się centralne dla rozwoju młodych ludzi i ich szczęśliwego życia teraz i w przyszłości.

Bibliografia

- American Library Association. Digital Literacy, Libraries, and Public Policy, Information Technology Policy's Digital Literacy Task Force (2013). *BC's digital literacy framework*. Pobrano z: http://www.bced.gov.bc.ca/dist_learning/docs/digital-literacy-framework-v3.pdf (dostęp: 7.07.2021).
- Barlińska J., Plichta P., Pyżalski J., Szuster A. (2018). Ich słowami – obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(4), 82–115.
- Bennet S., Maton K., Kervin L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39, 775–786.
- Blossfeld H.P., Bos W., Daniel H.D., Hannover B., Köller O., Lenzen D., Wößmann, L. (2018). *Digitale Souveränität und Bildung*. Gutachten–Münster: Waxmann.
- Brolpito A. (2018). *Digital skills and competence, and digital and online learning*. Turin: European Training Foundation. Pobrano z: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2018-10/DSC%20and%20DOL_0.pdf (dostęp: 6.07.2021).
- Brown A., Shifrin D.L., Hill D.L. (2015). Beyond 'turn it off': How to advise families on media use. *AAP News*, 36(10). <https://doi.org/1542/aapnews.20153610-54>
- Brunello G., Wruuck P. (2019). Skill shortages and skill mismatch in Europe: A review of the literature. Pobrano z: <http://ftp.iza.org/dp12346.pdf> (dostęp: 15.06.2020).
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Warszawa: Centrum Cyfrowe. Pobrano z: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp: 25.04.2021).
- Bulman G., Fairlie R.W. (2016). Chapter 5 – Technology and education: Computers, software, and the internet. W: E.A Hanushek, S. Machinand, L. Woessmann (red.), *Handbook of the economics of education* (t. 5, s. 239–280). Amsterdam: Elsevier.
- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Donoso V., Pyżalski J., Walter N., Retzmann N., Iwanicka A., d'Haenens L., Bartkowiak K. (2020). *Report on Interviews with Experts on Digital Skills in Schools and on the Labour Market*. Leuven: ySKILLS. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4274613>
- Escueta M., Quan V., Nickow A.J., Oreopoulos P. (2017). Education technology: An evidence-based review. *NBER Working Paper*, No. 23744. Pobrano z: <https://www.nber.org/papers/w23744.pdf> (dostęp: 23.04.2021).
- European Commission (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Pobrano z: <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:ECAF12001:EN> (dostęp: 15.06.2020).
- European Commission (2016). *ICT for work: Digital skills in the workplace*. Pobrano z: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/ict-workdigital-skills-workplace> (dostęp: 15.06.2020).

- European Commission (2017). *White Paper on The Future of Europe COM. 2025 of 1 March 2017*. Pobrano z: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/white_paper_on_the_future_of_europe_en.pdf (dostęp: 15.06.2020).
- European Commission (2019). *Digital education at school in Europe: Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament (2017). *Digital skills in the EU labour market*. Pobrano z: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/595889/EPRS_IDA\(2017\)595889_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/595889/EPRS_IDA(2017)595889_EN.pdf) (dostęp: 15.06.2020).
- Ferrari A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pobrano z: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf> (dostęp: 15.06.2020).
- Gilster P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publications.
- Goodyear P, Retalis S. (2010). *Technology-enhanced learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Haddon L., Cino D., Doyle M., Livingstone S., Mascheroni G., Stoilova M. (2020). *Children's and young people's digital skills: A systematic evidence review*. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4274654>
- Han I., Shin W.S., Ko Y. (2017). The effect of student teaching experience and teacher beliefs on pre-service teachers' self-efficacy and intention to use technology in teaching. *Teachers and Teaching*, 23(7), 829–842.
- Helsper E., Eynon R (2013). Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*, 28(6), 696–671.
- Higgins S., Xiao Z., Katsipatakis M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. Durham, UK: Education Endowment Foundation and Durham University.
- ITU (2018). *Measuring the Information Society Report*. Geneva: ITU. Pobrano z: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2018/MISR-2018-Vol-1-E.pdf> (dostęp: 21.07.2020).
- Iwanicka A. (2020). *Cyfrowy świat dzieci we wczesnym wieku szkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kirkwood A., Price L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Kreijns K., Vermeulen M., Van Acker F., Van Buuren H. (2014). Predicting teachers' use of digital learning materials: Combining self-determination theory and the integrative model of behaviour prediction. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 465–478.
- Lochner B., Conrad R.M., Graham E. (2015). Secondary teachers' concerns in adopting learning management systems: A US perspective. *TechTrends*, 59(5), 62–70.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. Paris: OECD Publishing.
- Plebańska M. (2018). Stan cyfryzacji polskich szkół na podstawie badania „Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017” w kontekście potrzeby wdrożenia nauczania w modelu STEAM. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 23, 53–70.
- Psycharis S. (2018). STEAM in education: A literature review on the role of computational thinking, engineering epistemology and computational science: Computational steam pedagogy (CSP). *Scientific Culture*, 4(2), 51–72.
- Ptaszek G. (2019). *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Praszek G. (2020). Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej: sprzęt, metody, kompetencje cyfrowe. W: G. Praszek, G. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* (s. 32–74). Gdańsk: GWP.
- Praszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańsk: GWP.
- Pyżalski J. (2012). The digital generation gap revisited: Constructive and dysfunctional patterns of social media usage. W: A. Costabile, B. Spears (red.), *The impact of technology on relationships in educational settings* (s. 111–121). New York: Routledge.
- Pyżalski J. (2017). Młodzi internauci a edukacja medialna – dlaczego musimy odejść z miejsca, w którym jesteśmy. W: W. Skrzydlewski (red.), *Kultura – edukacja – technologia kształcenia. Konteksty nowo-medialne* (s. 225–238). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pyżalski J. (2019). Dzieci i młodzież jako użytkownicy internetu – podstawowe informacje. W: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018* (s. 17–30). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pyżalski J. (2020). Ważne relacje uczniów, rodziców i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej. W: G. Praszek, G. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* (s. 112–123). Gdańsk: GWP.
- Raghunath R., Anker C., Nortcliffe A. (2018). Are academics ready for smart learning?. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 182–197.
- Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. JRC Working Papers JRC107466. Pobrano z: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_en-2017-10-09.pdf (dostęp: 15.06.2020).
- Strykowski W. (1984). *Audiowizualne materiały dydaktyczne: podstawy kształcenia multimedialnego*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Strykowski W. (2003). Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie. *Chowanna*, 1(20), 111–122.
- Süss D., Lampert C., Wijnen C. (2013). Mediensozialisation: Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten [Media Socialization: Growing up in mediatized worlds]. W: D. Süss., C. Lampert, C. Wijnen (red.), *Medienpädagogik. Studienbücher zur Kommunikations und Medienwissenschaft* (s. 29–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Tanaś M., Kamieniecki W., Bochenek M., Wrońska A., Lange R., Fila M., Loba B. (2016). *Nastolatki 3.0. Wyniki ogólnopolskiego badania nastolatków w szkołach*. Warszawa: NASK.
- UNESCO (2018a). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. Pobrano z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> (dostęp: 15.06.2020).
- UNESCO (2018b). *Digital skills critical for jobs and social inclusion*. Pobrano z: <https://en.unesco.org/news/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion> (dostęp: 15.06.2020).
- van Dijk J.A.G.M., van Deursen A.J.A.M. (2014). *Digital skills, unlocking the information society*. New York: Palgrave Macmillan.
- van Laar E., van Deursen A.J.A.M., van Dijk J.A.G.M., de Haan J. (2018). 21st-century digital skills instrument aimed at working professionals: Conceptual development and empirical validation. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2184–2200. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.006>.
- Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens: Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. EUR 27948 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>

Walker R., Voce J., Ahmed J. (2012). *Survey of technology enhanced learning for higher education in the UK*. Oxford: Universities and Colleges Information Systems Association. Pobrano z: <http://www.ucisa.ac.uk/groups/ssg/surveys.aspx> (dostęp: 18.01.2013).

Walter N. (2013). Pedagogika 2.0. O potrzebie kształcenia specjalistów z zakresu e-learningu. *Neodidagmata*, 35, 145–150.

DR HAB. JACEK PYŻALSKI, PROF. UAM – profesor na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pomysłodawca, kierownik i wykonawca ponad sześćdziesięciu międzynarodowych i krajowych projektów badawczych, w tym prestiżowych projektów międzynarodowych tj. ECIP, EU Kids Online, ySkills (Horyzont 2020) Lights4Violence (Horyzont 2020). Reprezentant Polski w czterech akcjach COST Europejskiej Fundacji Nauki. Autor licznych publikacji, w tym pierwszej na polskim rynku monografii naukowej dotyczącej cyberprzemocy. Trener w obszarze komunikowania i trudnych zachowań oraz edukacji medialnej. Wiceprezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej. Członek Rady Centrum Edukacji Obywatelskiej. Specjalista Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Wielokrotnie nagradzany za działalność naukową, m.in. nagrodą im. prof. Tomasza Hofmokla w kategorii „Społeczeństwo Informacyjne” (NASK), nagrodą na stulecie UAM (Doskonałość w nauce – użyteczność w praktyce). Trzykrotnie znalazł się na liście 100 osób, które zostały wyróżnione za działalność na rzecz rozwoju umiejętności cyfrowych w Polsce. Była to nagroda Kapituły Polskiego Szerokiego Porozumienia na Rzecz Rozpowszechnienia Umiejętności Cyfrowych.

DR HAB. NATALIA WALTER, PROF. UAM – absolwentka pedagogiki medialnej, pedagogiki leczniczej oraz zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kierownik Zakładu Edukacji Medialnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, specjalistka ds. edukacji informatycznej i medialnej, wsparcia społecznego online oraz e-learningu. Pełnomocnik dziekana ds. e-learningu na Wydziale Studiów Edukacyjnych, członek Rady ds. Kształcenia na Odległość UAM. Trzykrotnie wyróżniona wpisaniem na LISTĘ 100 (Szerokiego Porozumienia na rzecz Umiejętności Cyfrowych w Polsce), która obejmuje osoby, które w wyróżniający sposób przyczyniły się do podniesienia umiejętności cyfrowych obywateli naszego kraju. Współorganizatorka ogólnopolskich konferencji dotyczących edukacji medialnej (m.in. „Media a edukacja”). Sekretarz naukowy czasopisma „Neodidagmata”. Autorka książek i artykułów dotyczących nowych mediów, edukacji informatycznej, e-learningu oraz internetowego wsparcia społecznego, m.in. *Nowe media dla niewidomych i słabowidzących* (2008), *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne* (2016), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej* (2016; red.).

Mirostaw J. Szymański

ORCID: 0000-0002-0545-5990

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie

Streszczenie: Artykuł składa się z pięciu części. W pierwszej z nich autor przedstawia nierówności społeczne i ich skutki edukacyjne w skali globalnej. Przytacza poglądy różnych autorów – od Karola Marksa po Simona Kuzneta i Thomasa Piketty’ego – na temat przyczyn i dynamiki tych nierówności. W kolejnej partii tekstu omawiane są nierówności społeczne w Polsce, gdyż to one stanowią znaczący zespół uwarunkowań nierówności szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. W części trzeciej autor prezentuje stanowiska polskich socjologów i pedagogów dotyczące czynników powodujących selekcję

społeczną w systemie szkolnym. W czwartym fragmencie artykułu zawarta jest charakterystyka aktualnych nierówności społecznych w polskich szkołach. Autor opiera ją na licznych źródłach o charakterze interdyscyplinarnym. Całe opracowanie wieńczy autorska propozycja zmian społecznych, ekonomicznych i oświatowych, które mogą doprowadzić do zwiększenia równości i sprawiedliwości w polskich szkołach.

Słowa kluczowe: nierówności społeczne, nierówności edukacyjne, projekt zmian

Social inequalities in the Polish school system

Abstract: The article consists of five parts. In the first one, the author presents social inequalities and their repercussions in education on a global scale. He refers to the views of different authors, from Karl Marx to Simon Kuznets and Thomas Piketty, concerning the reasons and dynamics of these inequalities. The subsequent part discusses social inequalities in Poland as a significant set of conditions for children and youth's unequal chances in education. In the third part, the author presents the positions of Polish sociologists and pedagogists concerning factors

causing social selection in the school system. The fourth part of the article contains a characteristic of the current social inequalities in Polish schools. The author bases it on numerous interdisciplinary sources. The whole paper finishes with the author's own proposal for social, economic, and educational changes that can lead to an increase in equality and fairness in Polish schools.

Keywords: social inequality, educational inequality, social selection in schools, project of change

Nierówności społeczne jako problem globalny

Wśród wielu złożonych zagadnień określanych od wielu dziesięcioleci jako „kwestia oświatowa” problematyka wyrównywania szans osób mających zasadniczo odmienne położenie społeczne zawsze znajdowała się w centrum uwagi polityków, działaczy społecznych i oświatowych oraz szerokich kręgów opinii publicznej. Mimo to problematyka wyrównywania szans edukacyjnych wciąż jest pilna i aktualna, ponieważ nadal w wielu zakresach nie jest odpowiednio rozwiązywana.

Przyczyną tego stanu rzeczy jest ogromna złożoność sprawy i trudność podejmowanego zagadnienia. Złożoność sprawy wynika już z samego faktu uwikłania szans edukacyjnych dzieci w zależności z wieloma czynnikami indywidualnego rozwoju, a także z występowaniem nie mniej skomplikowanej sfery oddziaływań zewnętrznych, związanych z funkcjonowaniem wielu instytucji i środowisk (rodzina, szkoła, pozaszkolne instytucje oświaty i kultury, środowisko lokalne, tradycyjne i nowe media itp.). Trudność wynika z ograniczonego wpływu, jaki ma polityka oświatowa państwa na wymienione już środowiska i instytucje, a także z wielości oddziałujących czynników (czynniki społeczne, ekonomiczne, kulturowe, psychopedagogiczne itp.). Niebagatelne znaczenie ma również to, że pojęcie równości przeniesione do debaty o sprawach społecznych okazało się terminem wyjątkowo wieloznacznym. W debatach publicznych, a także w publikacjach naukowych kluczowymi terminami bywają: „równość startu”, „równość szans”, „równość formalno-prawna”, „równość warunków”, „równość osiągnięć” i in.

Część nierówności edukacyjnych nie ma podłoża społecznego. Dzieci od najmłodszych lat życia, a potem już jako uczniowie różnią się między sobą pod względem wskaźników rozwoju fizycznego i psychicznego, poziomu inteligencji ogólnej i emocjonalnej, zdolności kierunkowych tak bardzo, że może to osobom nie do końca zorientowanym sugerować, że tego typu różnice poparte jeszcze niejednakowym zamiłowaniem do nauki i pracowitością wyjaśniają niemal wszystkie zjawiska nierówności edukacyjnych. Ilustruje to jeden z filmików krążących w Internecie, w którym to rzekomy profesor podczas wykładu akademickiego gorliwie kpi z poważnego traktowania problemu nierówności społecznych, sprowadzając ich istotę do konsekwencji postaw pracowitej mrówki i niefrasobliwego konika polnego.

A przecież od setek lat wiadomo, że w różnych ustrojach istniały głębokie nierówności społeczne, a główne ich podłoża upatrywano w bardzo zróżnicowanej sytuacji ekonomicznej rodzin. Złoto, pieniądze lub inne walory materialne zdawały się przepustką do komfortowego, szczęśliwego życia. Nieprzypadkowo Tewi Mleczarz, jeden z bohaterów musicalu *Skrzypek na dachu* w jednej z najbardziej znanych arii śpiewa: „Gdybym był bogaty...”. Odwrotna skrajna sytuacja, określana jako nędza, ubóstwo i bieda, zawsze oznaczała brak możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb przez ludzi, ich deprecjację, upokorzenia, a nierazko też wykluczenie społeczne.

Długotrwałe doświadczenie i obserwacje milionów ludzi, które sprowadzały przyczyny nierówności ekonomicznych do głębokich różnic ekonomicznych istniejących w społeczeństwie, spowodowały, że również w pracach o charakterze naukowym ten rodzaj uwarunkowań nierówności społecznych został szczególnie wyeksponowany. Karol Marks w wielu swych dziełach, a zwłaszcza w najważniejszym z nich, nieprzypadkowo noszącym tytuł *Kapitał*, przedstawił ogrom nierówności społecznych istniejących w społeczeństwie kapitalistycznym, w którym wytwarzanie kapitału, jego akumulacja, przetwarzanie i pomnażanie w różnych formach (kapitał przemysłowy, handlowy i pożyczkowy, a także bankowy, finansowy), rozmiągają się zasadniczo z dystrybucją tego kapitału. Marks uznał, że cały proces dystrybucji kapitału i jego obrotu działa na korzyść właścicieli środków produkcji, którzy przywłaszczają sobie całą uzyskiwaną wartość

dodatkową, a w niekorzystnej sytuacji stawia robotników, którzy otrzymują jedynie pewien ekwiwalent wartości siły roboczej. Tego typu niesprawiedliwe sposoby podziału kapitału i obrotu finansowego miały charakter trwały, toteż Marks uznał, a przekonanie to podzielała większość kontynuatorów jego teorii, że tylko zniesienie klas może umożliwić urzeczywistnienie równości i sprawiedliwości społecznej.

Po ponad 120 latach francuski ekonomista Thomas Piketty opublikował książkę *Kapitał w XXI wieku*, która w wydaniu polskim ukazała się w 2015 r. Autor interesuje się tym, jak przedstawiał się i nadal przebiega analizowany przez Marksa podział dóbr finansowych wytwarzanych na świecie, oraz tym, czy siły wzrostu gospodarczego, konkurencji i postępu technicznego prowadzą do redukcji nierówności społecznych na świecie i zaawansowanej stabilizacji, jak zakładał Simon Kuznets (1955). Jego teoria została oparta na analizach statystycznych dotyczących trendów rozwoju społecznego i gospodarczego Stanów Zjednoczonych w ciągu wielu dziesięcioleci. Według tej teorii nierówności społeczne w warunkach szybkiego wzrostu gospodarczego w krajach kapitalistycznych będą zmniejszać się spontanicznie, niezależnie od szczegółowych cech polityki i warunków poszczególnych krajów. Piketty (2015b, s. 23) istotę tej teorii sprowadza do anglosaskiej sentencji: *Growth is a rising tide that lifts all boats* (Wzrost jest falą unoszącą wszystkie łodzie). Choć Kuznets był w czasie formułowania swojej teorii uznanym w Stanach Zjednoczonych ekonomistą, gdyż sprawował w tym czasie funkcję przewodniczącego Amerykańskiego Towarzystwa Ekonomicznego i mógł dotrzeć do trudno dostępnych źródeł (np. deklaracji podatkowych obywateli), zdaniem Piketty'ego jego analizy były obciążone błędami, które wynikały z tego, że w latach 1914–1945, których te analizy dotyczyły, istniały nietypowe warunki związane ze skutkami dwu wojen światowych, wielkim kryzysem gospodarczym lat trzydziestych i innymi wstrząsami, które wystąpiły w tym okresie.

Korzystając również z licznych analiz statystycznych, Piketty udowodnił, że nierówności społeczne na świecie nawet w warunkach szybkiego rozwoju społecznego nie maleją, co gorsza: są jeszcze powiększane. W pracy *Ekonomia nierówności* (Piketty 2015a, s. 16–21) poddał analizie płace otrzymywane w 2000 r. przez ok. 12,7 mln pełnoetatowych pracowników sektora prywatnego we Francji. Okazało się, że 10% najniżej opłacanych osób otrzymywało wynagrodzenie na poziomie bliskim płacy minimalnej, która wówczas wynosiła 890 euro. Mediana płac, czyli poziom otrzymywanej płacy, poniżej której znajdują się zarobki 50% zatrudnionych, osiągnęła 1400 euro. Natomiast płace 10% pracowników najlepiej zarabiających (najwyższy decyl) wynosiły średnio 2720 euro. Tak więc płace 10% pracowników otrzymujących najwyższe pobyry były ponad 3,1 raza wyższe niż płace 10% tych, którzy zarabiali najmniej.

Pod względem zróżnicowania płac Francja zajmowała pośrednie miejsce między Niemcami (dysproporcja między najlepiej zarabiającymi i otrzymującymi najniższe pensje: 2,5) oraz krajami skandynawskimi (gdzie wahała się między 2,0 w Norwegii a 2,2 w Danii) a krajami anglosaskimi (w Wielkiej Brytanii osiągnęła 3,4, w Kanadzie – 4,4, w Stanach Zjednoczonych zaś – 4,5). Są to bardzo duże różnice, acz nie w pełni oddają one istniejące nierówności społeczne. Ludzie bezrobotni nie otrzymują wynagrodzeń, lecz co najwyżej zasiłki. Ponadto dochody poszczególnych osób i ich

rodzin nie ograniczają się do wynagrodzeń za pracę. W ich skład wchodzi bowiem dochody z majątków, emerytury i renty, świadczenia socjalne itp. We Francji, państwie o nie najwyższych zróżnicowaniach sytuacji materialnej mieszkańców, w 2000 r. średni miesięczny dochód gospodarstw domowych wynosił 2280 euro. W tym czasie 10% ludzi mających najmniejsze dochody musiało zadowolić się średnim miesięcznym dochodem w wysokości 790 euro, a 10% najbogatszych otrzymywało miesięcznie średnio 4090 euro. Średni dochód tych rodzin był zatem 5,2 raza wyższy od dochodów 10% ludzi uznawanych za najbiedniejszych.

Jak podaje Piketty (2015b, s. 398), podobna sytuacja występuje w wielu innych krajach. W Europie najbardziej nieegalitarnym państwem jest Wielka Brytania, w której ponad 40% dochodów przejmują grupa osób stanowiących 10% najbardziej uprzywilejowanych, podczas gdy w Szwecji wskaźnik ten wynosi poniżej 30%. Pomiędzy nimi plasują się Niemcy i Francja. W tych państwach ludzie zaliczani do najwyższego decyla przejmują 35% ogółu dochodów.

Nierówności społeczne w Polsce

Polska należy do krajów europejskich o najwyższych nierównościach społecznych. W 2005 r. w Unii Europejskiej podobna skala nierówności społecznych istniała tylko na Litwie, Łotwie i w Portugalii. Średni poziom nierówności występował w tym czasie w krajach anglosaskich (Wielka Brytania i Irlandia), w krajach śródziemnomorskich (Hiszpania, Włochy, Grecja) oraz Estonii. Najmniejsze nierówności społeczne odnotowano w krajach skandynawskich (Szwecja, Dania, Finlandia) oraz w krajach Beneluk-su (Holandia, Belgia i Luksemburg), a także w Niemczech, Francji, Austrii, Słowenii, Czechach, Słowacji i Malcie (Madrak-Grochowska, Szczepaniak, Szulc-Obłoz 2020, s. 25). Ekspertcy dopatrywali się wówczas przyczyn tak dużej skali nierówności społecznych w prowadzeniu w naszym kraju radykalnych reform, a także – jak to interpretuje Tadeusz Kowalik (2005) – w większej niż w innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej – akceptacji ludności dla takiego sposobu transformacji ustrojowej, który powoduje raptowny wzrost nierówności społecznych. Zwłaszcza w pierwszej dekadzie transformacji ustrojowej w Polsce, a szczególnie w okresie „terapii szokowej”, zmiany gospodarcze miały charakter żywiołowy, co powodowało wrażenie tworzenia się „dzikiego kapitalizmu”. W latach 2005–2015, po wprowadzeniu transferów socjalnych, odnotowano w Polsce największy spadek nierówności społecznych w krajach Unii Europejskiej (Madrak-Grochowska, Szczepaniak, Szulc-Obłoz 2020, s. 49).

Nierówności społeczne znajdują szczególnie widoczne odzwierciedlenie w bardzo szybkim bogaceniu się nielicznych ludzi, a jednocześnie w wysokich wskaźnikach ubóstwa i wykluczenia dużych grup ludności. W Polsce najbardziej dotkliwe skutki nierówności najczęściej występują w środowiskach wiejskich. Duży stopień zagrożenia ubóstwem i wykluczeniem – niezależnie od miejsca zamieszkania – dotyczy dzieci z rodzin wielodzietnych, bezrobotnych, osób w podeszłym wieku, ludzi słabo wykształconych,

niemających umiejętności w zakresie posługiwania się komputerami i komunikacji cyfrowej (Kiniorska 2020, s. 88).

Rozpatrując zjawiska ubóstwa i wykluczenia społecznego części mieszkańców kraju w wymiarze przestrzennym na podstawie istniejących danych statystycznych i wyników badań, bez trudu można stwierdzić, że są one skumulowane na terenie województw wschodnich. Najczęściej przyczyny takiej sytuacji tłumaczy się oddziaływaniem historycznych już uwarunkowań rozwoju społecznego i ekonomicznego. Ponadto w grę wchodzi podziały związane z lokalizacją przestrzenną (centrum – peryferie), a także ukazywane już wcześniej przez socjologów czynniki wpływające na powstawanie i pogłębianie się nierówności społecznych, takie jak: miejsce zamieszkania, możliwości kształcenia i uwarunkowania rodzinne (Kiniorska 2020, s. 190).

Uwarunkowania nierówności społecznych w polskiej edukacji

Problematyka nierówności społecznych w oświacie i konieczności wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży od wielu lat zajmuje w Polsce istotne miejsce w najważniejszych debatach oświatowych. Znalazła wyraźne odzwierciedlenie podczas obrad i w postanowieniach sejmu nauczycielskiego z 1919 r., w przebiegu Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w 1945 r. i we wszelkich dalszych dyskusjach związanych z reformowaniem szkolnictwa w Polsce. Mimo to wciąż jest pilna i aktualna.

Badania Mariana Falskiego (1937), przeprowadzone w połowie lat 30. XX wieku we wszystkich polskich szkołach i uczelniach wykazały ogromne różnice udziału młodzieży wśród kształcących się w szkolnictwie średnim i wyższym w zależności od zamożności rodziców. Okazało się, że liczebność uczniów pochodzących z rodzin najuboższych rozpoczynających naukę w szkole średniej była siedemdziesiąt razy mniejsza od tych, którzy uczyli się w pierwszej klasie szkoły powszechnej. Na pierwszym roku studiów wyższych liczba studentów pochodzących z najbiedniejszych rodzin okazała się aż dwieście siedemdziesiąt razy mniejsza niż na początku nauki szkolnej. Ubytek kształcących się występował we wszystkich rodzinach, ale nie był tak znaczny. Spośród uczniów mających najbogatszych rodziców co drugi mógł kontynuować naukę w szkole średniej, a co czwarty miał szansę zostać studentem.

Uwarunkowania nierówności społecznych nie ograniczają się jednak do oddziaływania czynników ekonomicznych. Już w latach międzywojennych w pracy o społecznych przyczynach powodzeń i niepowodzeń szkolnych pisała Helena Radlińska wraz ze współpracownikami (1937), wykazując, że niedostatki środowiska lokalnego i wszelkie patologie w funkcjonowaniu rodzin wywierają silny wpływ na wyniki uczenia się i zachowania uczniów. Przeciwwstawiała się zarazem stanowisku Marii Grzywak-Kaczyńskiej, która w pracy *Testy w szkole* (1960) i innych publikacjach starała się wykazać, że to czynniki indywidualne, a zwłaszcza poziom inteligencji, decydują o poziomie osiągnięć uczniów.

Po wojnie w dokonywanych w Polsce klasyfikacjach czynników wpływających na przebieg selekcji szkolnej większość autorów uwzględniała oddziaływanie wielu z nich. Na przykład Stanisław Kowalski (1969) uważał, że na przebieg selekcji społecznej w szkolnictwie wpływają:

- czynniki społeczno-przestrzenne, do których należą: struktura społeczno-gospodarcza i stan szkolnictwa, dynamika przemian poszczególnych środowisk, a także sytuacja przestrzenna społeczności lokalnej ze względu na dostępność szkoły, uwarstwienia społeczności lokalnej itp.;
- czynniki socjopedagogiczne, a wśród nich poziom aspiracji rodziców i dzieci z różnych warstw społecznych i środowisk terytorialnych, a także zależność między tymi aspiracjami a sukcesami szkolnymi dzieci.

Natomiast Zbigniew Kwieciński (1975, s. 5), rozpatrując przyczyny selekcji młodzieży szkolnej w różnych środowiskach, wyróżnił inaczej pogrupowane czynniki selekcji szkolnej. Były to czynniki:

- pedagogiczno-oświatowe,
- przestrzenne,
- ekonomiczne,
- kulturowe,
- biopsychiczne.

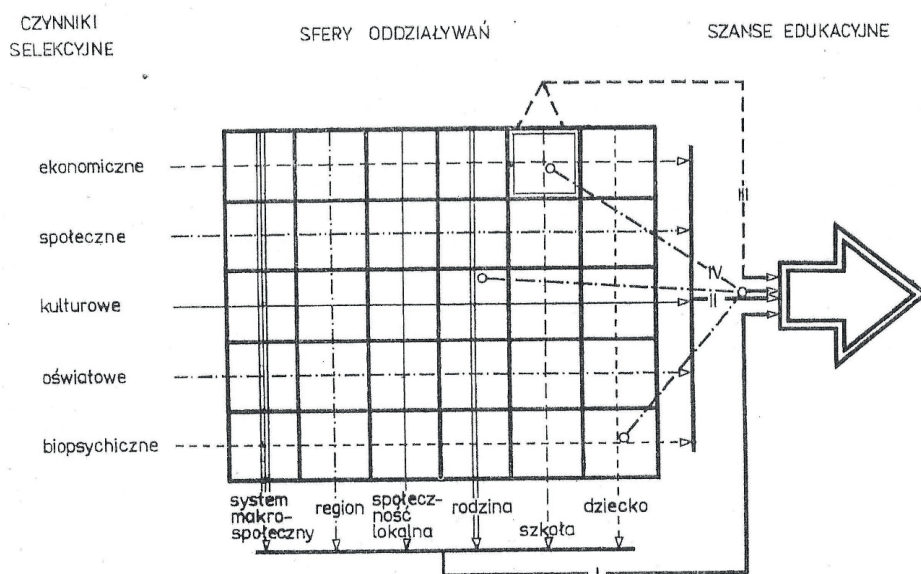
W moich pracach dotyczących tego zagadnienia (Szymański 1988, s. 113–162; 1996, s. 63–85) starałem się ukazać nakładanie się na siebie różnych grup czynników. Wyróżniłem czynniki selekcyjne, do których zaliczyłem takie czynniki, jak:

- ekonomiczne,
- społeczne,
- kulturowe,
- oświatowe
- biopsychiczne.

Jednocześnie wyodrębniłem sfery, w których te czynniki powstają i oddziałują. Były to:

- system makrospołeczny,
- region,
- społeczność lokalna,
- rodzina,
- szkoła,
- dziecko.

Stan w każdej z kategorii uwzględnionych w obu klasyfikacjach może powodować i powoduje nierówności szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz może pełnić znaczące funkcje selekcyjne. W dodatku nałożenie się na siebie sfer oddziaływań (układ



Rys. 1. Model uwarunkowań selekcji szkolnej

Źródło: Szymański (1988, s. 113).

podmiotowy) oraz czynników selekcyjnych (układ problemowy) tworzy nowe bloki uwarunkowań i możliwości kształcenia uczących się (układ podmiotowo-problemowy), takie jak np. kapitał kulturowy rodziny, sytuacja ekonomiczna szkoły, poziom oświatowy środowiska lokalnego itp. W dodatku poszczególne składniki wchodzące w skład każdej grupy czynników (np. wykształcenie ojca lub matki w grupie czynników rodzinnych, wysokość dotacji na kształcenie ucznia w grupie czynników ekonomicznych) mogą powodować selekcję społeczną w szkołach. Co więcej, niektóre z nich mogą stawać się znaczące w określonych sytuacjach, np. rozwód rodziców radykalnie modyfikuje sytuację rodzinną, a zmiana struktury systemu szkolnego oraz przekształcenia sieci szkolnej mogą radykalnie korzystnie lub niekorzystnie wpływać na dostęp dzieci i młodzieży do szkoły. Można wówczas mówić o układzie spontanicznie ukształtowanych czynników sytuacyjnych, które choć w ogólniejszej perspektywie bywają mało widoczne, w istocie odgrywają znaczącą rolę w kształceniu uczniów.

W praktyce każdy z wymienionych układów (podmiotowy, problemowy, podmiotowo-problemowy, spontanicznie kształtowanych czynników sytuacyjnych) powoduje następstwa w przebiegu selekcji społecznej w szkolnictwie. Ponadto żaden z nich nie działa w izolacji. Ujmując je łącznie, otrzymujemy model uwarunkowań selekcji społecznej w szkolnictwie, który sprzyja uczącym się z grup społecznie uprzywilejowanych, a zarazem radykalnie zmniejsza szanse edukacyjne dzieci i młodzieży z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym i kulturowym.

Aktualne nierówności społeczne w polskiej edukacji

W artykule 28 Konwencji o prawach dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych orzeczono, że państwa podpisujące ten dokument uznają prawo dziecka oraz realizację tego prawa na zasadzie równych szans. Opublikowany przez UNICEF raport *Niesprawiedliwy start. Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych* (Chzhen i in. 2018) na podstawie danych z 41 wysoko rozwiniętych krajów należących do Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju i/lub Unii Europejskiej ukazuje jednak społeczne nierówności w edukacji na różnych szczeblach szkolnictwa. Zawarte w tym raporcie analizy podstawowych uwarunkowań nierówności edukacyjnych w poszczególnych krajach przedstawiają najważniejsze z nich, takie jak: zawód rodziców, pochodzenie rodzin imigrantów, płeć dziecka, a także charakter szkoły.

W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, nierówności edukacyjne kształtują się w ciągu kilku lat poprzedzających naukę szkolną. To wówczas dziecko uczy się komunikacji językowej i w zależności od sposobu porozumiewania się w rodzinie mówi – jak to określa Basil Bernstein (1971) – w kodzie rozbudowanym lub ograniczonym. Ten drugi nie sprzyja osiągnięciom szkolnym, raczej w prosty sposób prowadzi do niskich osiągnięć w nauce oraz złych ocen z zachowania. Co więcej, jak sądził Pierre Bourdieu, w pierwszych latach życia dziecka kształtuje się jego habitus pierwotny, który jest dość trwały i skutek tego wpływa na to, co się dzieje w dalszych etapach życia. Przez habitus autor rozumiał kompleks poglądów, preferencji moralnych, sądów wartościujących, przekonań i postaw (Bourdieu, Passeron 2011, s. 25).

A przecież współczesne rodziny są bardzo zróżnicowane. Wśród nich są takie, w których panuje wzorowa atmosfera, w całej rodzinie są bliskie więzi między jej członkami, sytuacja materialna jest dobra lub bardzo dobra, rodzice mają bardzo dobre wykształcenie, aktywnie uczestniczą w kulturze i życiu społecznym. Na drugim biegunie są zaś rodziny skonfliktowane, nierzadko niepełne, rodziny o bardzo niskich i niestabilnych dochodach, żyjące w stanie poczucia marginalizacji i ubóstwa. W tych warunkach procesy ogólnego rozwoju, socjalizacji i wychowania dziecka nie mogą przebiegać prawidłowo. Aby dzieci z tych rodzin już w pierwszych latach życia nie pozostawały w tyle w procesie rozwoju w stosunku do rówieśników i już w momencie startu szkolnego nie znajdowały się na pozycjach przegranych, wymagają wsparcia ze strony instytucji wychowania przedszkolnego i wczesnego udostępnienia im możliwości kształcenia szkolnego. Tymczasem w Polsce – w porównaniu do innych krajów – mało dzieci korzysta z różnych form wychowania przedszkolnego, a skutek błędnej decyzji o przerwaniu reformy mającej na celu objęcie sześciolatek obowiązkiem szkolnym nadal należymy do bardzo małej grupy państw Unii Europejskiej, w której dzieci zaczynają się uczyć w szkole dopiero wtedy, gdy mają siedem lat.

Innym poważnym problemem jest występujący w Polsce niewystarczający dostęp do instytucji wychowania przedszkolnego. W Belgii, Danii, Islandii, Hiszpanii i Szwecji niemal wszystkie dzieci trzyletnie uczęszczają do takich instytucji. Na Cyprze,

Litwie i Słowacji wychowaniem przedszkolnym objętych jest prawie 80% trzylatków. W Polsce, podobnie jak w Chorwacji, Grecji i Rumunii, wskaźnik ten jest niższy niż 2/3 dzieci, które ukończyły 3 lata (Chzhen i in. 2018, s. 14).

Niekorzystne zróżnicowania występują w naszym kraju także w upowszechnianiu wychowania przedszkolnego w miastach i na wsi. O ile w miastach wychowaniem przedszkolnym objętych jest ok. 75% dzieci, o tyle w środowiskach wiejskich jest to mniej niż połowa (Chzhen i in. 2018, s. 16). Nakładają się na to oddziaływania stratyfikacyjne w społeczeństwie. Liczba lat pobytu dziecka w przedszkolu jest bowiem tym większa, im wyższy jest status społeczno-ekonomiczny rodziców (Konarzewski, Bulkowski 2017, s. 42). W najmniejszym stopniu korzystają z przedszkoli dzieci z rodzin ubogich, dysfunkcyjnych, mieszkających w miejscowościach peryferyjnych, mających słabo wykształconych rodziców.

Nierówności społeczne, które ujawniają się w przygotowaniu dzieci do nauki szkolnej (Kopik 2019), mogłyby i powinny być skutecznie zmniejszane w szkole podstawowej w ramach jej działalności kompensacyjnej i wyrównawczej. Niestety, w ostatnich latach nie jest to rozbudowana i efektywna działalność polskiej szkoły. Zatem nierówności szans edukacyjnych między uczniami szkoły podstawowej nie tylko nie zmniejszają się, ale są coraz większe. Dzieje się tak z wielu powodów. Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu wykazało, że obok czynników środowiskowych oraz warunków pracy szkoły istotne znaczenie ma kultura szkoły. Prawie połowa rodziców uczniów biorących udział w badaniach PIRLS wyraziła bardzo pozytywne opinie o kulturze szkoły, ale w Polsce było ich mniej niż na świecie. Największe różnice na niekorzyść polskich szkół wystąpiły w ocenie podstawowych aspektów szkolnej kultury: instrumentalnego (czy szkoła skutecznie uczy czytać) i ekspresyjnego (czy zapewnia dziecku bezpieczeństwo). Pod względem zadowolenia rodziców ze szkoły polskie szkoły zajęły 32. miejsce – daleko za liderami: Maltą i Kazachstanem, a blisko Słowenii, która zajęła ostatnie miejsce w rankingu (Konarzewski, Bulkowski 2017, s. 57).

Z przeprowadzonych w 2016 r. badań PIRLS wynika, że tam, gdzie występują największe nierówności osiągnięć szkolnych uczniów, poziom umiejętności czytania jest ogólnie niższy. Ponadto dzieci specjalistów osiągają lepsze wyniki w testach opanowania umiejętności czytania niż ich rówieśnicy, których rodzice nie mają specjalistycznych kwalifikacji. Różnice statusu zawodowego rodziców mogą wyjaśniać nawet jedną trzecią zmienności wyników czytania dzieci. W badaniach prowadzonych w Polsce dzieci specjalistów uzyskały jeden z wyższych wyników umiejętności czytania wśród 31 krajów uczestniczących w badaniach (590 punktów), podczas gdy dzieci pracowników nieposiadających kwalifikacji specjalistycznych musiały zadowolić się średnim wynikiem 545 punktów. Różnice statusu zawodowego rodziców w niemałym stopniu przekładają się na zróżnicowanie poziomu szkół, gdyż często do określonych placówek uczęszczają dzieci, których rodzice mają podobny status (Chzhen i in. 2018, s. 18–20). Warto jednak pamiętać, że oddziaływanie statusu rodziców nie wyczerpuje wpływu rodziny na osiągnięcia uczniów. Inne czynniki, w tym takie, jak: wykształcenie rodziców i jakość żywienia dzieci w rodzinie, odgrywają jeszcze bardziej znaczącą rolę (Chzhen i in. 2018, s. 20).

Badania przeprowadzone w ramach Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności Uczniów przez PISA w 2015 r. wykazały, że również w szkołach średnich widoczna jest duża rozpiętość osiągnięć uczniów w czytaniu i matematyce. W Polsce nieco większe nierówności osiągnięć odnotowano w wynikach z matematyki niż w zakresie czytania. Podobnie jak w innych krajach również i u nas osiągnięcia uczniów w szkole średniej są powiązane ze statusem zawodowym rodziców, ale także z innymi czynnikami, do których należy też jakość kształcenia w szkole, w której młodzież się uczy. Istnieją także różnice wewnątrzszkolne, które są spowodowane m.in. tym, że niektóre szkoły pobierają opłaty, a inne nie, a także zalegalizowanym lub nie przydziałem uczniów do poszczególnych oddziałów na podstawie oceny zdolności uczniów. Według danych podanych w raporcie *Niesprawiedliwy start* w szkołach średnich odstęp dzielący najlepszych od najgorszych jest bardzo duży. Na przykład ocena w testach umiejętności czytania przeprowadzonych wśród piętnastolatków wahała się od 211 punktów na Łotwie do 311 punktów na Malcie – w Polsce wyniosła 231 punktów. Różnice są bardzo znaczące. Sytuacja rodzinna, podobnie jak w szkole podstawowej, nadal wpływa na osiągnięcia szkolne ucznia. Także i tu dziewczęta i chłopcy, których rodzice wykonują zawody wymagające specjalistycznego przygotowania, mają lepsze osiągnięcia od swoich rówieśników. Status zawodowy rodziców wiąże się również z poziomem aspiracji edukacyjnych uczniów. W Polsce 60% uczniów szkół średnich, którzy mają rodziców o wysokim statusie zawodowym, chciałoby uzyskać wyższe wykształcenie, spośród tych zaś, których rodzice mają niski status zawodowy, takie aspiracje ma mniej niż 40% (Chzhen i in. 2018, s. 39).

W polskim szkolnictwie średnim występują również różnice osiągnięć szkolnych między różnymi typami szkół, a także między szkołami tego samego typu a lokalizacją szkoły. W podanej przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (2021) informacji o wynikach egzaminu maturalnego w maju 2021 r. czytamy, że w głównym terminie maturę zdało 74,5% uczniów, z tym że w liceach ogólnokształcących było to 81%, a w technikumach – 64%. Odnotowano różnice wyników maturalnych w poszczególnych województwach. O ile w województwie małopolskim maturę zdało 78% ogółu maturalistów, a w województwie wielkopolskim – 74%, o tyle w województwie zachodnio-pomorskim – 70%.

Komentując te dane, można orzec, że poziom polskiego szkolnictwa nadal pozostawia wiele do życzenia, a problem nierówności szans edukacyjnych dzieci i młodzieży wciąż jest bardzo widoczny i daleki od rozwiązania.

Propozycje zmian

Nierówności społeczne w edukacji od lat są poważnym problemem zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. O tym, jak trudna do rozwiązania i jak poważna jest to kwestia społeczna, decyduje wiele czynników związanych zarówno z cechami społeczeństwa, jak i z kondycją szkoły jako instytucji kształcącej i wychowawczej. W oświacie i wychowaniu,

a więc także w pracy szkoły, odbijają się problemy całego społeczeństwa związane z istniejącymi w nim podziałami stratyfikacyjnymi, kapitałem społecznym lub jego niedostatkami, klimatem i relacjami między ludźmi. Dużo zależy też od miejsca, jakie oświata zajmuje wśród innych dziedzin życia społecznego, jej uczestniczenia w przeznaczonym do podziału dochodzie narodowym, stosunku ludności oraz instytucji społecznych do spraw kształcenia i wychowania dzieci, aspiracji edukacyjnych ludności.

Lepsze lub gorsze warunki życiowe, w tym także warunki kształcenia i wychowania młodego pokolenia, mają znaczenie od urodzenia dziecka, a niektórzy powiedzą, że od chwili jego poczęcia. Zależą od tego, jaka jest i jak funkcjonuje rodzina, czy i jakie wsparcie ma w środowisku lokalnym i jego instytucjach, do których należy szkoła. Oczywiście duże znaczenie ma polityka społeczna, gospodarcza i oświatowa państwa, a także sposób zarządzania na szczeblu województw i powiatów. W demokratycznym społeczeństwie trzeba także pamiętać o dużej roli stowarzyszeń i fundacji, których potencjał wciąż nie jest u nas odpowiednio rozwinięty i wykorzystywany.

Znaczenie społeczne równych szans edukacyjnych młodego pokolenia jest jednak tak duże, a skala istniejących w tej dziedzinie problemów tak wielka, że do ich rozwiązania niezbędna jest mobilizacja państwa i wszystkich sił społecznych. W tym sensie przypomnienie wyzwania: *Edukacja narodowym priorytetem*, zawartego w tytule raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (1989) kierowanego przez Czesława Kupisiewicza, jest potrzebne i aktualne. W przeciwnym razie wciąż będziemy mieć do czynienia ze skutkami nierozwiązanych od lat problemów, do których należy u nas słaba dostępność przedszkoli, zwłaszcza dla dzieci z peryferyjnie położonych miejscowości oraz dzieci z rodzin niepełnych, mających niski poziom kulturowy i/lub trudną sytuację materialną. Wskutek tego przedszkola i szkoły, wbrew intencjom i działaniom nauczycieli w nich pracujących, w skali ogólnej przyczyniają się do pogłębiania różnic szans i osiągnięć edukacyjnych dzieci z uprzywilejowanych i zdegradowanych środowisk, a nie służą – jak być powinno – wyrównywaniu szans edukacyjnych i poprawie osiągnięć szkolnych wszystkich dzieci.

Bibliografia

- Bernstein B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2011). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: WN PWN.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2021). *Informacje wstępne o wynikach egzaminu maturalnego w 2021 r.* Pobrano z: <https://cke.gov.pl/informacje-wstepne-o-wynikach-egzaminu-maturalnego-w-2021-r/> (dostęp: 14.07.2021).
- Chzhen Y., Rees G., Gromada A., Cuesta J. Bruckauf Z. (2018). *Niesprawiedliwy start. Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych*. Tłum. M. Bil. Florencja: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Falski M. (1937). *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Grzywak-Kaczyńska M. (1960). *Testy w szkole*. Warszawa: PWN.

- Kiniorska I. (2020). *Nierówności społeczne. Ujęcie geograficzne*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (1989). *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa–Kraków: PWN.
- Konarzewski K., Bulkowski K. (2017). *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Warszawa: IEA, IBE.
- Kopik A. (2019). *Konteksty poznawczej gotowości szkolnej dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kowalik T. (2005). *Systemy gospodarcze. Efekty i defekty reform i zmian ustrojowych*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Kowalski S. (1969). Selekcyjne funkcje wychowania u progu przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły średniej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 17–45.
- Kuznets S. (1955). Economic growth and income inequality. *The Economic American Review*, 45(1), 1–28.
- Madrak-Grochowska M., Szczepaniak M., Szulc-Obłóza A. (2020). *Nierówności dochodowe a kapitał ludzki i rynek pracy, w wybranych krajach Unii Europejskiej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Piketty T. (2015a). *Ekonomia nierówności*. Tłum. A. Bilik. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Piketty T. (2015b). *Kapitał w XXI wieku*. Tłum. A. Bilik. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Radlińska H. (red.). (1937). *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Szymański M.J. (1988). *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*. Warszawa: PWN.
- Szymański M.J. (1996). *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa: IBE.

PROF. DR HAB. MIROSLAW J. SZYMAŃSKI – pedagog i socjolog edukacji, kierownik Katedry Społecznych Podstaw Rozwoju Oświaty w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Zainteresowania naukowe: socjologia edukacji, społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, przemiany edukacyjne w Polsce w okresie transformacji ustrojowej, problemy szkolnictwa na obszarach wiejskich, społeczne podłoże selekcji szkolnej, konstruowanie tożsamości młodzieży i dorosłych, edukacja w procesie zmiany społecznej.

Wybrane monografie: *Studia i szkice z socjologii edukacji* (2015, wyd. 7 uzup. i popr.); *Edukacyjne problemy współczesności* (Kraków 2014); *Socjologia edukacji, Zarys problematyki* (Kraków 2013, wyd. 2); *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce* (Kraków 2008, wyd. 2 poszerz.)

Dzieci w Polsce. Wymiary ich marginalizacji i opiekuńczej niemocy państwa

Streszczenie: Intencją autora opracowania jest ukazanie zaniedbań oraz braku troski władz politycznych wobec potrzeb życiowych i rozwojowych dziecka od jego narodzin do momentu nastania obowiązku szkolnego. W kontekście tych pierwszych lat życia i rozwoju dziecka autor stara się przedstawić ułomności polityki socjalnej oraz zaniedbania zarówno środowiska rodzinnego, jak i organów powołanych do realizowania zadań opiekuńczych i rozwojowych wobec dziecka. Artykuł wskazuje na ułomności opieki zdrowotnej w wymiarze powszechnym, ze szczególnym uwzględnieniem dziecka z niepełnosprawnością. Troska medyczna i socjalna wobec dzieci jest drastycznie niedoskonała, a rozpoczęła ją nieszczęsna decyzja usunięcia ze szkół opieki i profilaktyki medycznej. To samo w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością zasługuje tylko na alarm. Wskazuję przy tej okazji na niewydolność systemu alimentacyjnego. Również w zakresie opieki

nad sieroctwem społecznym nasz system orzekania i racjonalnego organizowania pozostawia wiele do życzenia. Opieka przedszkolna to następny newralgiczny punkt troski o warunki rozwojowe dziecka, które dodatkowo bardzo drastycznie krzywdzi dzieci wiejskie. Ubóstwo – jedno z najgłębszych w Europie i wiążące się z nim skutki, wreszcie przemoc i przestępczość wobec dzieci dopełniają czarnego obrazu losów polskiego dziecka. Konkluzje są bardzo krytyczne wobec polityki socjalnej naszego kraju i właściwie sprowadzają się do stwierdzenia braku jakiegokolwiek polityki społecznej sprzyjającej dziecku, co dokumentują liczne raporty i rankingi międzynarodowe plasujące sytuację polskiego dziecka na ostatnich miejscach.

Słowa kluczowe: polityka socjalna, brak opieki i profilaktyki zdrowotnej, sieroctwo społeczne, ubóstwo dzieci, likwidacja i prywatyzacja systemu wspierania dziecka, przemoc i przestępczość wobec dzieci

Children in Poland. Dimensions of their marginalization and shortcomings of the state care

Abstract: The aim of the study is to show the neglect and lack of concern of the political authorities towards the life and development needs of a child from his birth to the beginning of school education. The article presents the shortcomings of the social policy and the neglect of both the families towards their children as well as the state institutions established to carry out the child's care and development tasks. In the first place, the article points to the shortcomings of prevention and health care. Particular attention is paid to children with disabilities. Medical and social care for children is drastically imperfect, and its regression began with the unfortunate decision to remove medical care and preventive care from schools. A separate phenomenon that deepens the developmental disadvantages of children is the ineffective and unregulated system of the state alimonies. Our system of adjudication and the rational organization of foster care also

leaves much to be desired in the care of the continuing social orphanage phenomenon. Pre-school care is another critical point in the child care system that is clearly insufficient in the rural environment. Child poverty – one of the deepest in Europe – and its consequences, is another great and incomprehensible feature of our childcare system. Violence and crime against children complete the dark picture of the fate of a Polish child. The conclusions are very critical of our country's social policy. In fact, they come down to finding the absence of any rational social policy favoring the child. This statement is documented by numerous reports and international rankings.

Keywords: social policy, lack of care and preventive health care, social orphanage, child poverty, abolishment and privatization of the child support system, violence and crime against children

*Nikt nie sięga wyżej niż ten, kto zniża się
by pomóc dziecku...*

Abraham Lincoln

Wprowadzenie

Dzieci, młodzież i warunki ich rozwoju, wychowanie i wiele innych czynników z tymi zjawiskami związanych są mechanizmami kształtującymi przyszłość społeczeństwa, narodu i państwa. Dlatego wszelkie zjawiska i okoliczności towarzyszące wychowaniu i warunkom rozwoju młodego pokolenia zasługują na najwyższą uwagę. Ważne są wszelkie czynniki, które towarzyszą zarówno biologicznym zjawiskom narodzin, jak i klimatom psychicznym wokół dzieciństwa, a także warunkom wychowania i rozwoju osobniczego. Problem jednak w tym, że gdy wypowiadamy się o dziecku, usta mamy pełne frazesów, ciepłych myśli, życzeń dla nich, kreślenia szans – i wskazujemy na prawdziwą przecież zależność dorosłości od dzieciństwa. Ich przełożenie na realia jego życia bywa już niestety warunkowane tzw. pilniejszymi sprawami do rozwiązania przez państwo. Od zawsze sprawy dzieci były w Polsce marginalizowane: od dietności rodzin, zdrowia, przez stosunek do ich obecności w przestrzeni społecznej i rodzinnej, do edukacji. Hipokryzją jest ustanawianie np. zakazu bicia dzieci i jednocześnie publiczne wypowiadanie się przez tych samych ludzi na temat niskiej szkodliwości klapsa i jego pożyteczności wychowawczej. Zdziwiająco jest również i to, że spraw dzieci nigdy nie traktowano – i nadal tak jest – jako ważnych spraw społecznych, ale jedynie jako sprawy socjalne. Podobnie jest w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami i ich opiekunów/opiekunek.

Zniźmy się zatem, by rozważając różne wymiary tej marginalizacji i zapomnienia, pomóc dzieciom. Bo jest w czym. W prezentowanym tekście podjąłem więc takie kwestie, jak dietność, przemoc wobec dzieci, ubóstwo, szanse na wspierającą je w rozwoju edukację – na tle ogólnych warunków, procesów i czynników.

Dietność

Polska należy do krajów o jednym z najniższych wskaźników urodzeń żywych na kobietę w wieku rozrodczym. Według danych The World Factbook z roku 2014 (CIA 2014) na 224 przebadane kraje na całym świecie Polska zajęła 212 miejsce, czyli w samej końcówce, ze wskaźnikiem 1,33 dziecka na kobietę w wieku rozrodczym. Należy w tym miejscu zauważyć, że wedle demografii prostą zastępowalność pokoleń gwarantuje wskaźnik dietności na poziomie 2,15 urodzeń żywych. Ostatnim krajem, który ma taki wskaźnik, jest Maroko zajmujące na liście dietności 105 miejsce. 119 krajów legitymuje się więc wskaźnikiem dietności niegwarantującym zastępowalności pokoleniowej. Pierwszym europejskim krajem, który pojawia się na światowej liście

dziatności na 112 miejscu, jest Francja ze wskaźnikiem 2,08, następną w kolejności jest Irlandia znajdująca się na 125 miejscu (2,00), a potem Wielka Brytania, która zajmuje 140 miejsce ze wskaźnikiem 1,90. Dla prostych porównań wypada podać kraje afrykańskie o najwyższych wskaźnikach dzietności: Niger (6,89), Mali (6,16) i Burundi (6,14). Dane UNICEF-u wskazują, że w krajach tych dzieci jednocześnie znajdują się w najtrudniejszym położeniu egzystencjalnym z powodu głodu i chorób. Natomiast trzy kraje o najniższym wskaźniku dzietności to Singapur (0,80), Makau (0,93) oraz Tajwan (1,11). To bogate kraje, o wysokim wskaźniku udziału ludzi w dochodach narodowych (PKB), w których, podobnie jak w Chinach czy Japonii, dbałość o dzieci jest na najwyższym poziomie. Europa się starzeje, Polska również. Przewiduje się, że za kilkanaście lat będzie żyło tu więcej emerytów niż ludzi w wieku produkcyjnym, co w oczywisty sposób generuje pytania o zabezpieczenia emerytalne. To m.in. na tym tle budowano narrację o „sześciolatkach w szkole” (wypowiedź Jacka Żakowskiego w jednym z programów dyskusyjnych w czasie reformy Mirosława Handkego). Jest to więc problem wielkiej wagi, o znaczeniu światowym, wykracza poza terytorium państw i modelowany jest nie tylko czynnikami i decyzjami władzy w Polsce.

Spójrzmy jednak na tendencje procesów demograficznych w Polsce w ciągu ostatniego półwiecza. Dla porównania weźmy do tej prezentacji dwa kraje: Niemcy, kraj zamożny, i Węgry, kraj od bardzo dawna legitymujący się złymi wskaźnikami urodzeń.

Tabela 1. Wskaźnik dzietności w trzech krajach Europy na przestrzeni lat: 1960–2017

Lata	Polska	Niemcy	Węgry
1960	2,98	2,37	2,02
1970	2,2	2,03	1,98
1980	2,28	1,44	1,91
1990	2,06	1,45	1,87
2000	1,37	1,38	1,32
2010	1,41	1,39	1,25
2017	1,39	1,57	1,53

Źródło: CIA (2018).

Pobieżne spojrzenie na powyższe wskaźniki ukazuje najwyższe tempo obniżania się wskaźnika urodzeń właśnie w naszym kraju. W badanym okresie wyniósł on 1,59, podczas gdy w Niemczech obniżył się o 0,80, czyli dwukrotnie wolniej, a na Węgrzech tylko o 0,49. Gwałtowne załamanie dzietności polskich kobiet nastąpiło w latach 90. ubiegłego wieku. Zastanawia, dlaczego w Polsce nastąpił taki kryzys rozrodczości. Na zjawisko dzietności może wpływać wiele czynników. Pierwszą hipotezą jest w takich sytuacjach stan gospodarki, ale kwestia jej wpływu na poziom dzietności jest według

demografów kontrowersyjna i niejednoznaczna. Dowodzą tego przykłady ubogich krajów afrykańskich, gdzie wskaźniki dzietności biją światowe rekordy. Najogólniej uważa się, że dekonstrukcja gospodarcza może mieć wpływ na decyzję o braku zawierania małżeństwa lub na odraczanie w czasie tej decyzji ze względu na karierę, oczekiwanie na stabilizację życiową i zawodową, co w konsekwencji skutkuje mniejszą liczbą urodzeń. Tylko że akurat ani ostatnie dekady ubiegłego wieku, ani początek bieżącego stulecia nie były w naszym kraju obciążone głębokim kryzysem gospodarczym. Zatem przyczyny są inne i trzeba ich raczej szukać w obszarach regulacji procesów i czynników **polityki socjalnej**, mieszczącej się w szerszym pojęciu **polityki społecznej**. Oba terminy są nieostre, aczkolwiek polityka społeczna ma szerszy zakres niż polityka socjalna, która w naszym języku sprowadza się głównie do świadczeń materialnych, opiekuńczych, mieszkalnych, wspierających. Oznacza to, że ta dziedzina aktywności państwa i samorządu winna kierować się racjonalnymi przesłankami wyrównywania poziomu życia obywateli, rodzin i środowisk. Niestety nie jest to takie oczywiste w sytuacji, gdy reguły funkcjonowania polityki socjalnej dyktowane są motywami ideologicznymi lub religijnymi. Nadziei w tym względzie nie spełnił także słynny program 500+, który zmienił położenie licznych rodzin najuboższych i wielodzietnych, ale efektów demograficznych nie przyniósł.

W ramach pierwszej kategorii przyczyn spadku dzietności w Polsce, dyktowanych przesłankami ideologicznymi, należy wymienić i ukazać nieprzyjemne dla polityki socjalnej wpływy przyjętego systemu neoliberalnych orientacji polskiej polityki społecznej. Przyczyny były i są złożone. Pierwszą z nich jest niewątpliwie fascynacja, w okresie tzw. transformacji ustrojowej, polskiej klasy politycznej stylem i treścią neoliberalizmu. Trudno w krótkim przeglądzie objaśnić źródła tej fascynacji, a raczej wyrachowania kolejnych ekip rządowych, którym neoliberalizm kojarzył się z bardzo restrykcyjną polityką socjalną, zaciskaniem pasa w obszarze polityki socjalnej, wspierającej inne cele rozwojowe poza rygorystycznym rachunkiem ekonomicznym w obszarze inwestycji, rachunkiem nakładów i ich rychłego zwrotu. Ten krótkoterminowy styl inwestowania w obszary gospodarki towarowej, owocującej szybkimi i pewnymi zyskami, panuje w naszym kraju do dzisiaj. Jedyną dziedziną, na którą – poza gospodarką – rząd nie skąpi nakładów, jest propaganda. I tak: nie ma środków na budowę przedszkoli, ale są środki na budowę w każdej gminie strzelnic kojarzonych z zachowaniami patriotycznymi. Likwidowane są „kosztowne” stołówki szkolne, ale premier obiecuje sute dofinansowanie masztów z narodowymi flagami dla każdej gminy. Takie irracjonalne przedsięwzięcia propagandowe legitymują politykę społeczną naszego rządu. Efektem ubocznym tej irracjonalnej polityki społecznej jest narastające rozwarstwienie dochodowe społeczeństwa. Wyraziło się to brakiem troski o warunki życia, rozwoju, nauki dziecka, a także narastającymi zachowaniami oszczędnościowymi wobec infrastruktury służącej dzieciom – jak choćby opieki i profilaktyki zdrowotnej dzieci; brakiem zainteresowania dla podejmowanych wcześniej akcji dożywiania dzieci, np. słynnej „szklanki mleka”, której polskie rządy nie zdołały zrealizować przez pół wieku; likwidacją stołówek szkolnych.

Drugi obszar polityki społecznej państwa, który po części tłumaczy kryzys procesów rozrodczości, jest natury religijnej i odnosi się do zjawiska badań prenatalnych. Ich lekceważenie i potępienie oraz dyktowana wyrachowaniem polityka rządu wobec władz kościoła, co znalazło wyraz w kuriozalnym orzeczeniu Trybunału Konstytucyjnego i wyzwoliło olbrzymi ładunek dramatycznych napięć. W 2014 r. Ogólnopolska Pielgrzymka Służby Zdrowia złożyła na Jasnej Górze specjalne tablice nazwane „Deklaracją wiary”, w której potępiono badania prenatalne i sformułowano żądania prawa do „klauzuli sumienia” w zakresie wykonywania zabiegów lekarskich, które mogłyby zaszkodzić poczęciu lub jego trwaniu. Ten akt, który do tej pory podpisało ok. 4 tys. lekarzy, studentów i pracowników służby zdrowia, nie mając rangi aktu prawnego, wprowadził do opieki prenatalnej niezwykle zamieszanie i pośrednio wywołał swoistą „wojnę obyczajową”, której skutki mają naturę głębokiego konfliktu politycznego, dramatycznych napięć społecznych, rozwoju podziemia aborcyjnego i turystyki aborcyjnej do sąsiednich krajów i wielkich, osobistych tragedii rodzin, które z przymusu urodziły głęboko upośledzone dzieci. **Badania prenatalne** oraz związane z nimi zjawisko terminacji ciąży zostały uwikłane w tak absurdalne i kłamliwe narracje propagandowe, że przekroczyły wszelkie granice zdrowego rozsądku i medycznej racjonalności. Nic więc dziwnego, że ich przeciwnicy swoje racje wyrażają już tylko na ulicy – jedynym dostępnym ludziom miejscu wyrażania oburzenia. Jesienią 2020 r. doszło do społecznego buntu pod nazwą „Strajku Kobiet” i serii pacyfikacji przez policję uczestników protestujących wobec restrykcyjnego prawa aborcyjnego.

Dramatyczne problemy dzieci z niepełnosprawnościami

Pośrednim skutkiem owych osobliwych, religijnych regulacji polityki urodzeń jest zjawisko **niepełnosprawności dzieci**, sytuacja ich rodzin oraz narastająca niewydolność organów państwa i samorządu we wspomaganiu tych rodzin. **Dzieci z niepełnosprawnościami, ich opiekunowie i opiekunki** to najbardziej sponiewierana, w każdym znaczeniu tego słowa, grupa społeczna w naszym kraju. Być rodzicem niepełnosprawnego dziecka w Polsce to szczyt heroizmu. Ciężar tej tragedii dźwigają najczęściej samotne kobiety. Według szacunków specjalistów 70% ojców dzieci przewlekle chorych w ciągu kilku lat opuszcza rodzinę. Samotne matki pozostają na łasce zasiłku na poziomie najniższej emerytury, podczas gdy koszt zabiegów i sprzętu rehabilitacyjnego sięga w skrajnych przypadkach kilkunastu tysięcy, a przeciętnie wynosi kilka tysięcy złotych miesięcznie. Tymczasem restrykcyjne i absurdalne przepisy stanowią, że wystarczy, by matka korzystająca z zasiłku pielęgnacyjnego zarobiła z jakiegokolwiek pracy kilkanaście złotych, aby urząd odebrał jej ten marny zasiłek i rentę (dzisiaj ok. 200 zł). Jak stwierdza jedna z badanych matek: „Przez całe lata kolejne państwowe instytucje «upierają się», że dziecko jest zdrowe, szczególnie te, które mogą coś dać, albo przyznać: świadczenia, wsparcie terapeutów”. Dramat tej grupy dzieci i ich, w większości samotnych,

matek dotarł do opinii publicznej w wyniku rozpaczliwej okupacji przez nich korytarzy sejmowych. Dotarł też do świadomości obywatelskiej stosunek władz politycznych do „zjawiska”. Obsługa Sejmu, z polecenia władz, zachowywała się wobec protestujących nieprzyzwoicie – jakby ze swego zachowania chciała uczynić wizytówkę polityki państwa wobec zjawiska dzieci z niepełnosprawnościami. Rządząca partia, w powszechnej opinii, osiągnęła cel. Według skarg matek skazanych na ustawiczne borykanie się z koniecznością starań o uzyskanie orzeczenia komisji o „prawdziwości” trwałego niekiedy „kalectwa” dziecka komisje te działają jak ekspozytury komercyjnego banku, a nie demokratycznego, opiekuńczego państwa. Według relacji jednej z matek uzyskanie orzeczenia komisji o trwałej niepełnosprawności i konieczności stałej opieki nad niepełnosprawnym synem (oczywistość dla laika) trwało 12 lat! „Przez dekady nie udało się w Polsce uruchomić sprawnego systemu orzekania”. Przez dekady nie stworzono rozwiązań systemowych, a te, które są tworzone, służą celom marketingu politycznego, a nie realnej poprawie warunków życia dzieci i ich rodzin, korzystających „[...] z gorsząco niskich rent, zasiłków, poniżającego traktowania w procedurach pomocowych”.

Kwestie te poruszane były także na cyklicznych spotkaniach Rzecznika Praw Obywatelskich od 2000 r. oraz przedstawiane i rekomendowane kolejnym rządóm (bez ich specjalnego zainteresowania). Wyniki spotkań opublikowano w dwóch opracowaniach pt. *Księga ubogich* (zob. Wrońska 2009, 2010). Z inicjatywy Danuty Waloszek i Ewy Wrońskiej, również z głosem doradczym Barbary Wilgockiej-Okoń, zapoczątkowano opracowanie projektu poprawy sytuacji dzieci w wieku przedszkolnym w Polsce, który nie został jednak dokończony z powodu zmiany RPO w 2010 r.

Nie można w tym miejscu pominąć milczeniem swoistej formy publicznego „jałmużnictwa”, które jest niczym innym jak rozpowszechnioną formą zbierania datków na ciężko chore, uszkodzone anatomicznie i rozwojowo dzieci, które wymagają bardzo kosztownego leczenia, a system państwowej refundacji jest zablokowany w przypadku niektórych zabiegów lub lekarstw. Jest kilkanaście takich agend ogólnopolskich i kilkadziesiąt lokalnych. Opiekunowie takich dzieci w rozpaczliwej bezradności, nie mogąc liczyć na pomoc lub refundację państwa, zwracają się do opinii publicznej o wsparcie. Mam spore rozeznanie w zakresie tego zjawiska, ponieważ od lat z uwagą obserwuję i z przekonaniem, na miarę swoich możliwości, wspieram akcje Siepomaga czy Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy. Jest to zresztą jedno z bardziej budujących zjawisk obrazujących empatyczne reakcje polskiego społeczeństwa, dzięki czemu w kilka, kilkanaście dni udaje się zebrać miliony dla dziecka, któremu grozi utrata życia, bez kosztownej pomocy. Jest w tym zjawisku coś bardzo krzepiącego i optymistycznego. Często jednak, czytając uzasadnienie zbiórki, dowiaduję się, że nasz system zdrowia nie refunduje lekarstw lub zabiegów ratujących życie.

Według danych z listopada 2017 r. dzieci z aktualnymi orzeczeniami trwałej niepełnosprawności było w Polsce 134 661 (Lewicka-Zelent, Chimicz 2018). Jest to liczba orientacyjna, istnieje bowiem znaczny margines dzieci niepełnosprawnych, które z różnych: społecznych, komunikacyjnych, „rodzinnych” i innych przyczyn nie znajdują się w rejestrach. Natomiast dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na

dzień 3.12.2019 r. było 116 tys., głównie z wadami słuchu, wzroku, z niepełnosprawnością ruchową, z upośledzeniem umysłowym (tamże). W tej dziedzinie – przynajmniej w zakresie teoretycznym – zjawisko jest rozpoznane i metodycznie pomyślnie rozwiązane. W praktyce jest różnie, nie zawsze zgodnie z naukowymi standardami. Kwestie dowożenia, atmosfera w szkole, kwalifikacje personelu opiekuńczego stwarzają liczne indywidualne problemy i napięcia. Sytuację ratują wysokie kwalifikacje nauczycieli specjalnych.

Podziw i szacunek budzą determinacja i zaradność matek, w większości samotnych, w ratowaniu swoich dzieci przed całkowitą fizyczną i psychiczną degradacją. Jak dowodzi Martyna Bunda (2020, s. 27–29), „państwo abdykowało już dawno. Praktyka dowodzi, że jego pomoc dla rodzin dzieci niepełnosprawnych ogranicza się do strzelistych mów politycznych”. Ale nawet ta werbalna manifestacja troski o dzieci z niepełnosprawnością kończy się wraz osiągnięciem przez nie formalnej, metrykalnej dojrzałości. Zaczyna się wówczas drugi akt rodzinnego dramatu, który jest jeszcze bardziej dotkliwy psychicznie dla rodziny niż poprzedni. Nie jest to już przedmiotem moich rozważań, ale muszę zaznaczyć, że gdyby część energii, którą rządy przeznaczają na troskę i wydatki na własny wizerunek i propagandę, skierowały na stworzenie systemu socjalnego na wzór krajów skandynawskich, to Polska miałaby prawo być uznawana za kraj chrześcijański i respektujący cywilizowane normy przyzwoitości.

Opieka nad dziećmi opuszczonymi, niczymi, dziećmi ulicy

Następnym dramatycznym problemem polskiego dzieciństwa jest **sieroctwo społeczne**. Dzieci sieroty to według nieprecyzyjnych określeń dzieci znajdujące się pod opieką sądów rodzinnych, opiekuńczych, które decydują o ich losie. W 2009 r. w placówkach opieki całodobowej znajdowało się 74 tys. dzieci. Natomiast status dzieci osieroconych społecznie można szacunkowo określić na ok. 180–200 tys. Wśród wspomnianych dzieci o uregulowanym statusie i przynależności instytucjonalnej tylko 2,8% to sieroty naturalne, 19,1% to półsieroty, natomiast 78% to sieroty społeczne. Poza nieliczną grupą sierot naturalnych, które nie zostały z różnych przyczyn przy biologicznych rodzinach krewniaczych, pozostałe zostały skierowane do placówek opiekuńczych z powodów: zaniedbań zdrowotnych i rozwojowych, zaniedbań emocjonalnych i intelektualnych, niepowodzeń szkolnych i zachowań dyssocjalnych. Sytuację tych dzieci charakteryzują: utrata poczucia bezpieczeństwa, brak więzi emocjonalnych, poczucie osamotnienia i krzywdy, zaburzenia rozwoju fizycznego, objawy nerwicowe, dezorientacja moralna... Te dzieci pozostają najczęściej osamotnione. Spotkał ich najgorszy los, jaki może dotknąć dziecko.

Pod koniec XX wieku uznano, że instytucjonalna opieka zastępcza nad sierotami, w większości już społecznymi, jest kosztowna i wychowawczo nieefektywna. Kierunkiem rozwoju w pieczy zastępczej powinny być **rodzinne formy pieczy zastępczej**.

I jak to bywa z funkcjonalnością polityki socjalnej w naszym kraju, na pobożnych życzeniach się skończyło. Mimo że koszt utrzymania dziecka w domu dziecka wynosi 5044 zł, a w rodzinnym domu dziecka – tylko 2284 zł, to w latach 2014–2019 domów dziecka, przy powszechnej zgodzie na ich likwidację, przybyło 130, i w sumie działa ich 1139, a zamieszkuje je 17 tys. wychowanków. W tym samym czasie ubyło 2,2 tys. rodzin zastępczych. Na szczęście działa ich ciągle wiele, w roku 2019 funkcjonowały 36 164 rodziny zastępcze.

Trudno zrozumieć i wytłumaczyć, dlaczego bardziej sprzyjające rozwojowi dzieci porzuconych przez rodziców formy opieki przegrywają z bardziej kosztownymi i wychowawczo mniej wartościowymi placówkami instytucjonalnymi – tradycyjnymi domami dziecka. Wielokrotnie także do przestrzeni społecznej trafiały i nadal trafiają opisy niewłaściwych praktyk wychowawczych wobec dzieci w nich mieszkających ze strony opiekunów, wychowawców, a nawet duchownych. Powody biurokratyczne są źródłem tworzenia rodzinom zastępczym niekiedy irracjonalnych barier w funkcjonowaniu. Tylko ludzie o głębokich motywacjach opiekuńczych, czasem religijnych, wytrzymują presję bezsensownego zarządzania, restrykcyjnych kontroli, braku partnerstwa w ustawicznym przełamywaniu barier finansowych... i właśnie specyficznego skąpstwa instytucji nadzoru w godziwym wspomaganium finansowania działalności rodzinnej pieczy zastępczej i potrzeb dzieci. Wynagrodzenie rodziców zastępczych plasuje się na poziomie krajowego wynagrodzenia minimalnego lub niższego. Każdy, kto zna trud tej pracy, zrozumie, że takie wynagradzanie nie buduje wielkich motywacji do poświęcenia, które w tej pracy jest absolutną koniecznością. W opinii rodziców zastępczych wiele żalów i zastrzeżeń kierowanych jest do sądów orzekających o losach dzieci osieroconych społecznie. Pierwszy zarzut to opieszałość w decyzjach. Drugi zarzut dotyczy nie zawsze szczęśliwych rozstrzygnięć dotyczących kontaktów z rodziną macierzystą, które czasami wydają się być sprzeczne z interesem emocjonalnym i rozwojowym dziecka. Pretensje kierowane są do rzeczoznawców opiniujących złożone sytuacje rodzinne rozwojowe i psychologiczne dzieci. Obiektywnie należy przyznać, że poziom skomplikowania sytuacji dziecka „skazanego” na rodzinną lub instytucjonalną opiekę zastępczą jest tak duży, że konieczne tu są szczególne działania diagnostyczne, organizacyjne, koncyliacyjne służb pedagogicznych, psychologicznych i prawnych.

Sprawy dzieci osamotnionych, opuszczonych omawiane były również na organizowanych przez RPO spotkaniach poświęconych międzynarodowej walce z wykluczeniem. Niestety nie były one kontynuowane po zmianie rzecznika w 2010 r. Efekty spotkań zawarte zostały już we wspomnianej tu *Księdze Ubogich* (omawiali je m.in. R. Szarfenberg, J. Szyborski, D. Waloszek, P. Klein, I. Filon-Król i wielu autorów zajmujących się rozwiązywaniem problemów dzieci i dorosłych bezpośrednio w terenie). Zwracaliśmy wówczas także uwagę na konieczną zmianę naliczania zasiłku opiekuńczego, jak również zmiany w sposobie egzekwowania zaległości alimentacyjnych.

Pośrednim czynnikiem pogłębiającym dramat dzieci z niepełnosprawnościami, ale również opuszczonych przez jednego z rodziców, w większości ojców, jest swoista „niewydolność” systemu alimentacyjnego, który w naszym kraju przy znacznej

obojętności władz odpowiedzialnych za zjawisko oraz przy gorliwej współpracy pracodawców alimentarzy stwarza możliwości powszechnego unikania płacenia alimentów. Brak jest rzetelnego rozeznania, kto i z jakich powodów nie płaci alimentów, ale w roku 2018 poziom skumulowanego „zadłużenia”, czyli unikania płacenia alimentów, urósł do 72 mld zł! (Bunda, 2020, s. 27–29). Państwo, zamiast uregulować system, stworzyło „ratunkowy” fundusz alimentacyjny, który jest takim plastrzem ukrywającym głęboką ranę. Problem świadczeń alimentacyjnych i jego „rozwiązywanie” przez państwo jest skandalem, świadectwem rażącej nieudolności i nieodpowiedzialności rządu za ważną dziedzinę ładu społecznego. Jest to jeden z licznych przykładów bezczynności, a raczej nieobecności państwa w systemie polityki społecznej.

Opieka i edukacja dzieci w wieku przedszkolnym

Wiele problemów i trudności wiąże się z wychowaniem i kształceniem dzieci. Problemy zaczynają się już w przedszkolu, w ich nierównej dostępności oraz traktowaniu przedszkoli jako pożytecznego, ale nie koniecznego etapu przygotowania dzieci do rozwoju, jako dobra socjalnego, a nie społecznego. Można powiedzieć więcej. Do publicznej opinii trafia znowu inspirowana ideologicznymi i religijnymi pobudkami narracja, że najważniejszym i pożądanym modelem wychowania dzieci jest wyłącznie wychowanie w tradycyjnej (religijnej) rodzinie. Tak kontrowersyjne poglądy wywołują protesty środowisk pedagogicznych, które znalazły zrozumienie także u Rzecznika Praw Dziecka. Tymczasem opinia naukowa w tym względzie jest jednoznaczna i zawiera się w poetycznym może, ale ujmującym ewidentną i empirycznie zweryfikowaną prawdę zwrocie: „Uniwersytet zaczyna się w przedszkolu”. Z analizy poglądów i rozwiązań dotyczących edukacji dzieci jasno wynika jej mniejsza wartość, bagatelizowanie i infantylizowanie jej znaczenia dla kondycji społecznej państwa. Problem stawał się ważny przed każdymi wyborami – cynicznie gramy usytuowaniem dzieci sześciolatków w strukturze edukacji. Decyzją rządu PiS doprowadziliśmy zaś do uwstecznienia tego położenia wobec rozwiązań w innych krajach, kierując się absurdalnym hasłem Karoliny i Tomasza Elbanowskich (byłych doradców ministrowi Anny Zalewskiej) o ratowaniu dzieci przed szkołą. W wyniku tych decyzji przedszkola straciły na wartości społecznej i edukacyjnej, tym samym wysiłki badawcze pedagogów przedszkolnych, zwieńczone raportami, wyrzucono do kosza. Takie raporty opracowano i dostarczono MEN na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie pod kierunkiem Danuty Waloszek, częściowo na Uniwersytecie Warszawskim pod kierunkiem Małgorzaty Żytko, na Uniwersytecie Zielonogórskim przez Agnieszkę Olczak. Wróciliśmy tym samym do końca lat 60., podczas gdy inne kraje postawiły na sensowne, zgodne z prawami rozwoju przyspieszanie edukacji najmłodszych. Pomijam tu kwestie programowe i organizacyjne warunków doświadczania siebie i świata przez dzieci, które także wymagają zmiany z punktu widzenia efektywności edukacji dla współczesności.

Nikt nie sięga wyżej niż ten, kto zniża się by pomóc dziecku... Pomoc ta wyrażać się powinna w poważnym traktowaniu etapu wczesnego i średniego dzieciństwa jako fundamentu dorosłości.

Polska, choć swój system wychowania i oświaty kształtowała pod zaborami, to jednak ma całkiem dobre tradycje wychowania szkolnego i przedszkolnego. Wychowanie przedszkolne jako zjawisko powszechne rozwinęło się dopiero w latach 70. XX wieku. Rozwój ten był nierównomierny, z wyraźnym upośledzeniem terenów wiejskich, w roku 1990 działało 12 308 przedszkoli, w tym 5299 na terenach wiejskich, na ok. 60 tys. sołectw, czyli większych jednostek osadniczych (Pilch, 2010). Oznacza to, że przedszkola działały w co dziesiątej wsi. I oto w roku 1991 nowa regulacja administracyjna przekazuje nadzór nad przedszkolami samorządom. Skutek tej regulacji był opłakany. W ciągu 10 lat z mapy Polski zniknęło niemal co trzecie przedszkole. W roku szkolnym 2003/2004 w kraju działało 7865 przedszkoli, z tym że na wsi zamknięto co drugie – z liczby 5299 zostały 2664 placówki (tamże). I nie można za tę klęskę oświatową winić samorządów. To polityka rządu jest odpowiedzialna za brak troski i roztropności w tym zakresie. Stan wychowania przedszkolnego szczególnie na wsi uległ swoistej hibernacji.

Z rozpoznania zjawiska szansy edukacyjnej dzieci ze środowiska wiejskiego, od czasu likwidacji PGR-ów do dzisiaj, zdecydowanie wyłania się obraz jej poważnego ograniczania i niepełności. W sporządzonym w roku 2012 z inicjatywy Danuty Waloszek stanowisko środowiska akademickiego przedstawione zostały zagrożenia wynikające z proponowania dzieciom mieszkającym na wsi i w mniejszych miastach niższej jakości form edukacji aniżeli dzieciom miejskim. Mimo iż stanowisko to zostało podpisane przez przedstawicieli środowiska akademickiego z całej Polski i rozesłane do wszystkich instytucji i urzędów władnych do stanowienia prawa w zakresie edukacji, pozostało bez odzewu ówczesnej władzy. Stan tej niepełnej wartości oferty edukacyjnej dla tych dzieci trwa do dziś mimo wykazanej badawczo większej dynamiki w uczeniu się przez dzieci ze środowiska wiejskiego w relacjach do innych dzieci. Raport: *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowisk wiejskich*, opracowany przez Waloszek jeszcze w 2001 r., wskazuje na tę dynamikę, ale jednocześnie odkrywa obecne do dziś problemy lokalowe i kadrowe placówek wiejskich. Punkty przedszkolne, ogródki, klubiki dziecięce na czas robót żniwnych tworzą krajobraz edukacyjny zamiast pełnowartościowych przedszkoli. Do oddziałów przedszkolnych dzieci są dowożone, bo to obowiązek ustawowy.

W wielkich miastach wychowanie przedszkolne ulegało, i nadal tak jest, swoistemu „rozwojowi” liczebnemu, głównie w wyniku prywatyzacji. Dość dynamicznie rozwija się sieć prywatnych, specjalistycznych, płatnych placówek. Nie zawsze jednak, jak wynika z badań prowadzonych np. przez Waloszek (2015), rozszerzanie sieci wiąże się z dbałością o jakość oferty edukacyjnej.

Warto jednak zauważyć, że w roku szkolnym 2018/2019 działało 12,5 tys. przedszkoli, czyli niecałe 200 placówek więcej niż przed 30 laty. Natomiast w wyniku regulacji organizacyjnych przybyło prawie 8 tys. (7,9 tys.) oddziałów przedszkolnych

przy szkołach podstawowych dla realizacji obowiązkowego wychowania przedszkolnego dla sześciolatków (GUS 2019). Według danych GUS (2019) wskaźnik uczestnictwa w różnych formach wychowania przedszkolnego dzieci w wieku 3–5 lat wynosił 87,3% populacji. Różnica uczestnictwa w tej formie wychowania przedszkolnego między dziećmi ze wsi i z miasta wynosiła ponad 30% na niekorzyść dzieci mieszkających na wsi. W wydanym w 2013 r. jubileuszu numerze czasopisma „Edukacja” na temat konieczności podjęcia działań rządowych w kierunku likwidacji barier środowiskowych w edukacji przedszkolnej wypowiedzieli się m.in. Z. Kwieciński, M.J. Szymański, K. Konarzewski, R. Piwowarski, R. Dolata, D. Waloszek.

Dodać trzeba, iż z uwagi na mniejsze zagęszczenie ludności na danym terenie dość znaczna liczba dzieci do 6. r.ż. pozbawiona jest dostępu do jakichkolwiek instytucji i są to głównie tereny górskie, osady, tzw. kolonie, jako pozostałości po PGR-ach. Według moich badań opieką przedszkolną objętych jest tylko ok. 52% dzieci z obszarów wiejskich na Warmii i Mazurach. Jest to jeden z regionów o największym rozproszeniu osadniczym w kraju (Pilch 2016).

Irracjonalizm filozofii likwidatorstwa i prywatyzacji instytucji opieki i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym

W tym samym mniej więcej czasie dokonuje się wielka akcja likwidacji małych szkół na wsiach i w małych miasteczkach. W latach 1995–2015 znika blisko 5,5 tys. szkół podstawowych, w tym 90% likwidowanych szkół to szkoły wiejskie: w 1995 r. było 13 916 szkół podstawowych wiejskich, podczas gdy w 2015 r. zostało ich 8762 (Pilch 2010, s. 47).

Problem obrony małych szkół pojawiał się w prasie codziennej, specjalistycznej, podejmowano także badania w celu ukazania ich znaczenia nie tylko dla uczniów, lecz także dla społeczności lokalnej. Stan ten trwa do dziś, o czym przekonują m.in. badania Marii Szczepskiej-Pustkowskiej czy Małgorzaty Żytko (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska 2009, s. 421).

Ten szal likwidacji, dyktowany bałamutnymi opiniami o wielkich oszczędnościach, które zasilą inne formy opieki i wychowania, nie zakończył się na placówkach szkolnych. Neoliberalna filozofia zarządzania rozwojem nakazała zlikwidować od roku 1980 do roku 2013 ok. 300 ognisk pracy pozaszkolnej, prawie 100 ogrodów jordanowskich i wszystkie (ok. 160) świetlice dworcowe dla młodzieży dojeżdżającej do szkół z terenów wiejskich. Byłem beneficjentem takiej świetlicy na dworcu w Tarnowie, dojeżdżając codziennie do liceum z wiejskiej stacji Biadoliny Szlacheckie. Pamiętam, że osoba prowadząca tę świetlicę wykluczała jakiekolwiek elementy uczniowskiej „swawoli”. Czytaliśmy prasę (co mi zostało nałogiem na całe życie), odrabialiśmy zadania domowe, czytaliśmy książki. Komu to przeszkadzało? Dzisiaj w dawnych pomieszczeniach świetlicy działa w najlepsze sklep, a uczniowie oczekują na pociąg w ogólnodostępnych (jeszcze) poczekalniach dworcowych lub na peronach i w okolicach dworca, niezależnie od pogody.

Czym innym natomiast są świetlice szkolne powołane po reformie oświatowej wprowadzającej gimnazja i zjawisko dojazdów do gimnazjów. Liczba dzieci dojeżdżających przekroczyła pół miliona. Oprócz ogromnych wydatków na autobusy szkoły musiały zorganizować świetlice dla oczekujących na powrót do domu dzieci. Moje badania na Warmii i Mazurach ukazały olbrzymie logistyczne wyzwania dotyczące tego zjawiska. Do jednej szkoły dojeżdżały dzieci często nawet z 24 miejscowości. Przeciętnie było to ok. 15 punktów, z których autobusy zabierały dzieci. Jakość tej obsługi zasługuje na uznanie. Dzieci powracające miały szansę na oczekiwanie na powrotny autobus w świetlicy, ale korzystały z tego przywileju bez entuzjazmu. Natomiast zapowiadane świetlice „przydrożne dla dzieci oczekujących na podróż do szkoły – praktycznie nie istnieją” (Pilch 2016).

To tylko niektóre elementy zachwianej struktury systemu nauczania, opieki i wspierania dzieci w ich rozwoju w latach odzyskania władzy politycznej w obszarze rozwoju głównego fundamentu przyszłości narodu i państwa – edukacji młodzieży. Nie wspominam tu szerzej o drastycznej redukcji systemu stypendialnego dla uczniów, a także rozpoczętej na przełomie stuleci akcji likwidującej stołówki szkolne (a także przedszkolne) i zastępowania ich tzw. cateringiem, co zwiększa koszt posiłku o ok. 10% i przez to eliminuje z dożywiania szkolnego ok. 10% dzieci (dane potwierdzone sondażami), a na terenach ubogich, np. Warmii i Mazur, nawet 30% i więcej (dane potwierdzone badaniami własnymi, zob. Pilch 2016). Nie do wybaczenia jest również wyeliminowanie z systemu przedszkolnego i szkolnego opieki lekarskiej, pielęgniarskiej i – co za tym idzie – profilaktyki zdrowotnej, zapoczątkowanej w czasach realnego socjalizmu i realizowanej w czasie ustrojowej transformacji. Czy można wyobrazić sobie bardziej krótkowzroczną i „barbarzyńską” decyzję, jaką była likwidacja opieki i profilaktyki zdrowotnej w okresie dorastania dzieci i młodzieży? Skutki tej decyzji widać w raportach medycznych o stanie uzębienia dzieci, wadach postawy i w wielu innych ułomnościach rozwojowych. Polskie dzieci i młodzież zajmują niechlubne czołowe miejsca w Europie w negatywnej klasyfikacji stanu zdrowotności oraz w dziedzinie nieodżywienia, o czym alarmuje Instytut Matki i Dziecka.

Decyzje i działania likwidacyjne w zakresie sieci szkół i przedszkoli, a także gimnazjów przekładają się na dotkliwie logistycznie dla dzieci **dojazdy**. Mimo tego, jak wskazują moje doświadczenia oparte na wynikach badań w województwach podlaskim oraz warmińsko-mazurskim, że dzieci otrzymały prawo do bezpłatnego transportu do szkół i przedszkoli, co dowodzi powolnej normalizacji tych kwestii, nie zmienia to faktu, iż dzieci uczą się w szkołach zbiorczych, często nazbyt licznych. Stan ten zdaniem psychologów i pedagogów uznać trzeba za okoliczność nieprzyjazną klimatom wychowawczym (wg amerykańskich badań optymalna wielkość szkoły podstawowej waha się w granicach 120–180 dzieci). Znaczna liczba dzieci uczęszcza do szkół pozbawionych stołówek, co naraża je na brak ciepłego posiłku przez ok. 8 godzin. Dojazdy, oczekiwanie na autobus są bardzo niekomfortowe i powodują dodatkowe zmęczenie. Z moich badań wynika, że dzieci dojeżdżające po powrocie do domu zasypiają ze zmęczenia (ok. 25% dzieci, zob. Pilch 2016).



Fot. 1. Przystanek szkolny (fot. A. Brzezińska-Poteć)

Zamieszczone zdjęcie pokazuje prawdziwe i powszechne warunki oczekiwania dzieci na autobus szkolny w jednej z gmin Warmii i Mazur (Pilch 2016). Na 15 przebadanych gmin i ponad 120 punktów zbiorczych na Warmii i Mazurach znaleźliśmy tylko jedną, obiecywaną przez władze, tzw. świetlicę przydrożną, nieformalną, w domu sołtysa, którego żona „przygarniała” dzieci oczekujące na dojazd do szkoły. Rzecz ciekawa, że ogólne rozpoznanie dydaktycznych skutków dojazdów do szkół wskazuje jedynie na minimalnie niższe wyniki w nauce, nieprzekraczające pół stopnia. Aby uzyskać potwierdzenie takiego założenia, badania musiałyby być prowadzone przez co najmniej kilka lat, obejmując przynajmniej jeden etap edukacji, np. klasy I–III lub IV–VI.

To nie wszystkie ujemne skutki likwidacji szkół zarówno w wymiarze indywidualnym, społecznym, jak i kulturowym. Eliminowanie szkoły ze struktury społecznej wsi czy małego miasteczka jest kulturowym barbarzyństwem. Wobec środowiska wiejskiego, które przez XIX i XX wiek z determinacją walczyło o szkołę, jej likwidacja jest przyczyną degradacji cywilizacyjnej. Może dlatego w krajach wysoko rozwiniętych, a terytorialnie w trudniejszym aniżeli Polska położeniu to nauczyciel dojeżdża do szkoły liczącej kilkoro lub kilkanaścioro dzieci, nawet awionetką! Jest tak np. w Kanadzie – osobiście tego faktu doświadczyłem. Podobne rozwiązania stosowane są w Norwegii czy Finlandii. Likwidacja małych szkół wiejskich, według mnie, przełożyła się na pogłębienie nierówności społecznych między dzieckiem ze wsi i z miasta, co znajduje wyraz w widocznej redukcji studentów pochodzenia wiejskiego na studiach stacjonarnych i ich dominacji na studiach zaocznych, płatnych, często łączonych z pracą zawodową. Ale istota problemu tkwi także w kalkulacjach ekonomicznych „specjalistów” od likwidacji szkół, które miały przynieść znaczne oszczędności budżetowe. Otóż raport NIK

z 2005 r. ujawnia, że tylko 21,7% skontrolowanych gmin wskazało na takie oszczędności. Pozostałe musiały zwiększyć wydatki np. na zakup i utrzymanie autobusów, obsługi. Prawie połowa zlikwidowanych obiektów nie została wykorzystana na cele społeczne. Część uległa zniszczeniu (Raport NIK 2005, s. 39).

Nie można także zostawić bez krytycznej refleksji stosunku władz politycznych do zjawiska prywatyzowania instytucji i placówek wychowania i oświaty. Wbrew światowym wynikom badań, które dowodzą ewidentnej prawdy, że prywatyzowanie systemu wychowania i oświaty na każdym poziomie jest źródłem narastania nierówności społecznych – polskie władze polityczne, dowodząc swoich „kompetencji”, w prywatyzacji widzą drogę nowoczesnego rozwoju społeczno-gospodarczego. Jeśliby chcieć zilustrować to zjawisko samym miastem stołecznym Warszawą, to w 2020 r. działały 464 niepubliczne przedszkola, 126 niepublicznych punktów przedszkolnych, 133 niepubliczne szkoły podstawowe, 146 niepublicznych placówek wczesnoszkolnego wspomagania rozwoju dziecka. A ponadto 250 niepublicznych liceów, szkół policealnych i techników, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz kilka prywatnych wyższych uczelni. W sumie ok. 950 prywatnych placówek wychowania, edukacji i wspomagania rozwoju (tamże, s. 24). Dodajmy, że są to instytucje o profilu komercyjnym, czyli z założenia budującym procesy nierówności udziału i dostępu! Wszelkie procesy likwidacyjne placówek kulturowych w strukturze społecznej wsi mają stokrotnie głębsze konsekwencje. Z ludowej filozofii amerykańskiego społeczeństwa pochodzi powiedzenie: „Szkoła jest sercem wsi. Jeśli szkoła jest zamykana – umiera wieś”.

Ubóstwo życia polskiego dziecka

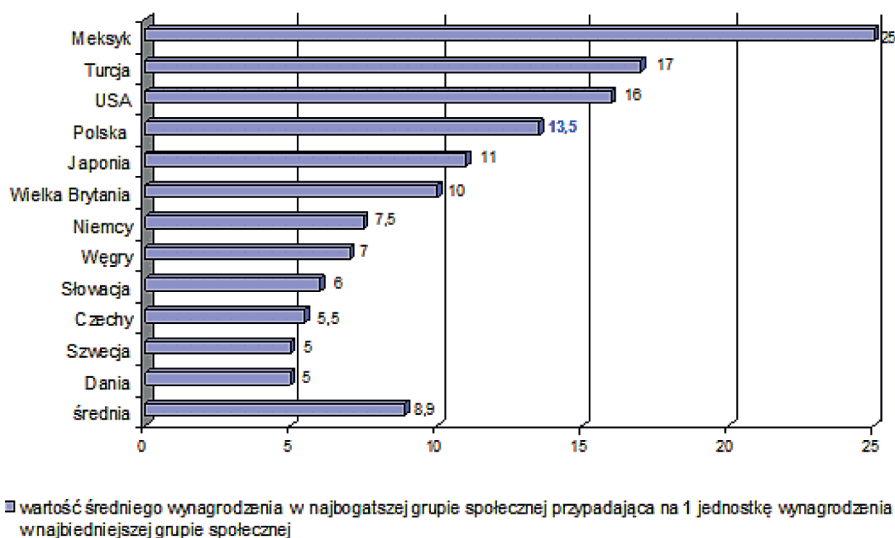
„We wszystkich działaniach dotyczących dzieci podejmowanych przez publiczne czy też prywatne instytucje pomocy społecznej, sądy, organy administracyjne i legislacyjne na pierwszym miejscu musi być stawiane dobro dziecka” – art. 3 Konwencji ONZ o prawach dziecka z 1989 r.

Ów znany powszechnie art. 3 Konwencji o prawach dziecka przytaczam w tym momencie dlatego, że wśród dzieci z krajów europejskich polskie dzieci należą do najuboższych. A przecież nic nie uzasadnia takiego właśnie położenia polskiego dziecka. Nie dorównujemy zasobnością krajom Zachodu, ale tolerowanie wysokiego wskaźnika niedożywienia dzieci (16%), zgoda na to, że w populacji ubogich dzieci stanowią 45%, jest gorzkim oskarżeniem władz politycznych i kolejnych rządów o grzech obojętności lub braku roztropności, to zaniedbanie wyda bowiem gorzkie owoce przez całe pokolenia.

„**Ubóstwo dzieci**” to niejednoznaczne pojęcie. W warunkach tzw. krajów rozwiniętych oznacza system niedostatecznych nakładów na dziecko zabezpieczających jego naturalne życiowe potrzeby egzystencji, nauki i rozwoju. Według szacunków OECD polskie dziecko plasuje się w ogólnych warunkach położenia materialnego na jednej z najniższych pozycji publikowanego rankingu. W praktyce naszego kraju troska

o równość warunków życia nigdy nie była znaczącym elementem polityki społecznej. Trzeba jednak z niepokojem stwierdzić, że transformacja ustrojowa, która przyniosła tyle zbawiennych przemian, nie tylko nie wyrównała szans i warunków życia, ale wręcz te różnice pogłębiła. Oczywiście na niekorzyść wsi i dziecka żyjącego w środowisku wsi.

Wykres 1. Wskaźnik rozwarstwienia społecznego w wybranych krajach OECD



Źródło: OECD (2012).

Wraz z nowym ustrojem w miejsce socjalistycznego i siermiężnego egalitaryzmu otrzymaliśmy pogłębienie różnicowań i nierówności materialnych. Według raportu OECD Polska znalazła się na czwartym miejscu wśród krajów o najwyższych wskaźnikach rozwarstwienia ekonomicznego. Oznacza to, że po transformacji weszliśmy dość gładko w system żenującej humanitarnie i zgubnej ekonomicznie nierówności społecznej. Doprawdy trudno to zrozumieć i wytłumaczyć. Tym bardziej, że te nierówności są kontynuowane przez wszystkie ekipy polityczne rządzące krajem i wpływają na dystrybucję środków przeznaczanych na wspomaganie ubogich środowisk. Ta polityka dystrybucji dochodów przekłada się na szczupłość środków kierowanych do systemu wspierania najsłabszych ekonomicznie grup społecznych, co widać w powyższym międzynarodowym rankingu. W tym doborowym towarzystwie krajów celebrowanych skompromitowany i nieefektywny system neoliberalnego rozwoju wyprzedzają nas trzy kraje: Meksyk, USA i Turcja, a spoza rankingu – jeszcze Rosja. Warto dodać, że raport OECD (2009) pokazuje, iż w dziedzinie nakładów na rozwój i dobrostan dziecka Polska plasuje się na przedostatnim miejscu. Z krajowych badań Instytutu Matki i Dziecka wynika, że mamy jeden z najwyższych wskaźników ubóstwa dzieci, że ok. 16% dzieci jest niedożywionych, że wśród całej populacji ubogich w naszym kraju – dzieci stanowią 45%. Według szacunków GUS z roku 2019 dzieci żyjących

w ubóstwie (w ujęciu relatywnym) było w naszym kraju prawie milion, co odpowiadało 14,3% populacji wszystkich polskich dzieci do 17. r.ż. Natomiast liczbę polskich dzieci żyjących w ubóstwie skrajnym szacowano na 420 tys., czyli 6,01% populacji tej samej kategorii. (GUS 2019). Uwzględniając fakt, że dane te sytuowały Polskę na przedostatnim miejscu w rankingu OECD (28 sklasyfikowanych państw UE i krajów OECD), trudno znaleźć wytłumaczenie takiej pozycji okolicznościami gospodarczymi. Czym więc można tłumaczyć taką sytuację?

Tabela 2. Nakłady na „wychowanie” dziecka przez cały okres dzieciństwa, w USD

Kraj	Nakłady	Kraj	Nakłady
1. Luksemburg	275 500	15. Australia	121 200
2. Norwegia	204 200	16. Irlandia	114 900
3. Dania	187 400	17. Szwajcaria	112 300
4. Austria	182 600	18. Japonia	99 800
5. Szwecja	176 100	19. Węgry	90 900
6. Francja	164 000	20. Hiszpania	89 800
7. Belgia	155 000	21. Portugalia	87 800
8. Islandia	148 500	22. Nowa Zelandia	86 900
9. Wlk. Brytania	145 800	23. Czechy	74 900
10. Niemcy	144 500	24. Grecja	71 600
11. Finlandia	140 400	25. Korea Płd.	53 200
12. USA	140 000	26. Słowacja	50 300
13. Holandia	127 900	27. Polska	43 700
14. Włochy	121 500	28. Meksyk	24 000

Źródło: OECD (2009).

Sytuacja materialna polskiego dziecka, mimo dobrej koniunktury ekonomicznej, uległa w ostatnich latach dalszemu pogorszeniu. Wynika to z bezrefleksyjnej i nietrafionej polityki ekonomicznej. Polska należy do unikalnej grupy krajów, w których podatki bardziej obciążają biednych niż bogatych. Po wtóre w ostatnich latach wzrosły ceny podstawowych artykułów żywnościowych i np. usług mieszkaniowych. W tych zaś obszarach ludzie ubodzy ponoszą największe obciążenia i wydatki. Ubodzy nie kupują samochodów i drogich telewizorów. Natomiast ich codzienność to zaopatrzenie w żywność i opłaty za ciepło, gaz, elektryczność, a to wszystko znacząco podrożało. I tu kryje się tajemnica narastającego ubożenia polskiego dziecka i rażąco niskich nakładów na jego dobrostan.

Konieczna jest zmiana polityki podatkowej, cenowej albo zmiana bezmyślnego rządu. Raport UNICEF-u zaprezentowany w 2013 r. przez Ewę Falkowską – dyrektor ds. advocacy w UNICEF Polska – wskazuje, że liczba dzieci żyjących w biedzie

w krajach wysoko rozwiniętych w wyniku kryzysu gospodarczego zwiększyła się od 2008 r. o 2,6 mln i wynosi obecnie 76,5 mln. Dane te powinny stać się sygnałem alarmowym dla decydentów z poszczególnych krajów do stworzenia kompleksowej strategii monitorowania i przeciwdziałania ubóstwu rodzin, także w Polsce. Ryszard Szarfenberg (2016), komentując raport, podkreślił, że w ostatnich latach znacząco wzrosła w Polsce liczba dzieci żyjących w ubóstwie skrajnym, czyli poniżej minimum egzystencji. Dodać trzeba, że Polska jest jedynym krajem, który nie wywiązuje się systematycznie z obowiązku podawania danych o położeniu egzystencjalnym dzieci, szczególnie w zakresie poprawy wskazanych raportem zakresów niedomagania.

Przemoc i przestępczość wobec dzieci

Odrębnym zjawiskiem wymagającym zasadniczej reakcji profilaktycznej i wychowawczej jest narastające zjawisko **przemocy wobec dzieci**. Często ma ono postać patologii społecznej sięgającej korzeniami pokoleniowych dysfunkcji rodziny, ale także często jest wynikiem niewydolności systemu wychowawczego, usuwania z programów wychowawczych zajęć formacyjnych z dziedziny stosunków międzyludzkich, zaniedbań wychowania prorodzinnego.

Zjawiska przemocy emocjonalnej, fizycznej, seksualnej, wykorzystywania ekonomicznego doświadcza olbrzymia liczba dzieci na świecie. Raporty światowe donoszą, że troje na czworo dzieci doświadcza jakiejś formy przemocy, co w skali świata stanowi 1,7 mld światowej populacji dzieci. (Know Violence in Childhood 2017).

W Polsce występuje społeczna akceptacja stosowania przemocy fizycznej wobec dzieci, szczególnie w zakresie wychowania w rodzinie/domu. Poziom tej aprobaty jest zróżnicowany. Wyższa akceptacja społeczna dotyczy „łagodniejszych” postaci przemocy, czyli tzw. klapsów – aż ponad połowa Polaków je akceptuje, a co dziesiąty Polak jest ich zdecydowanym zwolennikiem. Mniej aprobowane są „poważniejsze” postaci przemocy, czyli bicie dziecka (tzw. lanie). Zdecydowanych zwolenników jest jednak niewiele, a z kolei zdecydowanie sprzeciwia mu się co czwarty Polak. Ogólnie jednak sytuację, że ponad połowa Polaków aprobuje uderzanie dziecka, a co trzeci Polak akceptuje bicie dzieci w wychowaniu, należy traktować jako wymagającą podjęcia intensywnych działań zmierzających do zmiany społecznych postaw w tym względzie. Niepokojące jest, iż co czwarty Polak uznaje bicie dzieci za skuteczną metodę wychowawczą. To krótkie podsumowanie raportu autorstwa Ewy Jarosz i Marka Michalaka (2018), byłego Rzecznika Praw Dziecka, o stosunku Polaków do karania dzieci. Wynika z niego, że narastają nastawienia społeczne do eliminowania kar fizycznych wobec dzieci i akcentowania ważności zachowań mediacyjnych zawierających podejście empatyczne. Niestety istnieje ciągle wąski, ale bardzo niebezpieczny margines surowości, a nawet okrucieństwa wobec dzieci. Te zjawiska o znamionach drastycznej patologii, w każdej ilości i formie, są zatrważające i powinny być przedmiotem alarmu społecznego i prawnego (Jarosz, Michalak 2018).

Analiza i ocena zjawiska przemocy wobec dziecka nie powinna być jednak podporządkowana ocenom statystycznym. Znikome statystycznie zjawisko okrutnych zachowań dorosłych osób wobec dzieci, czasami nawet niemowląt, nie może być oceniane w kategoriach wielkości statystycznych. Każdy taki akt przeraża swoim wynaturzonym charakterem i powinien być przedmiotem szczegółowych analiz i ogólnospołecznych wniosków. A przede wszystkim systemowej troski i zabiegów organów prewencji policyjnej, kuratorskiej, sądowej. Tymczasem polski rząd pod wpływem, m.in., opinii „stowarzyszenia” Ordo Iuris, cofnął w 2019 r. dotację dla Telefonu Zaufania dla Dzieci i Młodzieży, kierując się przeświadczeniem, że jedynym środowiskiem upoważnionym do podejmowania „decyzji wychowawczych” może być tylko własna rodzina dziecka. W tym samym czasie prasa donosi o rodzicielskich zachowaniach wobec dzieci kończących się kalectwem, a nawet śmiercią. Operacje likwidowania rządowego wsparcia dla różnych placówek pozarządowych wspierających ludzi w potrzebie są kontynuowane.

To manifestacyjne wycofanie dotacji wspierającej działalność Telefonu Zaufania dla Dzieci i Młodzieży było z jednej strony aktem bezmyślności społecznej, a z drugiej strony swoistym pokazem rzekomo nowoczesnej i autonomicznej polityki społecznej rządu. Rządząca partia pokazała już kilkakrotnie w różnych dziedzinach żałosne skutki odchodzenia od „pedagogiki wstydu” i „wstawania z kolan”. Kilka samobójstw, które popełniły nastolatki w ostatnich miesiącach 2019 r., to skutki braku „ostatniej deski ratunku”, jaką był telefon zaufania. Był to również końcowy akt wycofywania dotacji rządu PiS dla działalności licznych organizacji, instytucji, ruchów antyprzemocowych, które służyły pomocą rodzinie, ludziom w potrzebie, starym i dzieciom. Dotkliwie ograniczono dotacje nawet organom umocowanym w systemie prawa państwowego – Rzecznikom Praw Obywatelskich i Praw Dziecka, przywołując je w ten sposób do posłuszeństwa wobec polityki rządu. Czyny takie wobec publicznie deklarowanej prorodzinnej polityki rządu, umocowanej pokazową religijnością rządu są manifestacją hipokryzji i złej woli. Jakże bowiem pogodzić ową chrześcijańsko inspirowaną politykę prorodziną z ostatnim ekscysem prawnym w projekcie ustawy antyprzemocowej, gdzie pierwsze pobicie uznano za dopuszczalne? Jak pogodzić ją z deklarowaną i systematycznie ponawianą wolą wypowiedzenia międzynarodowej konwencji antyprzemocowej?

Cofnięcie dotacji dla Telefonu Zaufania dla Dzieci i Młodzieży jest szczególnie szkodliwym posunięciem i ocenić to mogą ci, którzy istotę i rolę funkcjonowania owego „pogotowia ratunkowego” dla dzieci i młodzieży dobrze znają. Ze swej praktyki nauczycielskiej pamiętam wizyty ze swymi studentami w takiej placówce. Wywierały na nas olbrzymie wrażenie. Poznawczo były warte semestru wykładów. Pozostawały na trwałe w pamięci. Wielu studentów pod ich wpływem angażowało się jako wolontariusze. Ten telefon to często ostatnia deska ratunku dla dziecka, dla ucznia w rozpaczliwej bezradności. Cofnięcie dotacji na takie cele ociera się o celowe okrucieństwo w traktowaniu dzieci i ludzi w potrzebie.

Dodać trzeba, że ciągle jeszcze znaczna część społeczeństwa polskiego akceptuje bicie dzieci (z danych zebranych przez dziennikarzy „Polityki” wynika, że jest to ok. 70% społeczeństwa) (Jarosz, Michalak 2018), że w wielu ujawnionych przypadkach pedofili

to dzieci są obwiniane za te zdarzenia. Dość powszechnie akceptowanym zjawiskiem jest również przyznawanie racji w sytuacjach spornych czy konfliktowych nauczycielom lub innym osobom dorosłym, a nie dzieciom/uczniom. Niepokojącym zjawiskiem jest szerząca się przemoc emocjonalna czy psychiczna wobec dzieci, a także między dziećmi, szczególnie w szkole. Kwestie te nie znalazły jeszcze jasnych rozwiązań.

Przejawem przemocy wobec dzieci jest stosowany restrykcyjny, ale subiektywnie ustalany przez nauczycieli, system oceniania szkolnego, czy – szerzej – stosowanie nakazowej edukacji od etapu przedszkolnego – mimo głoszonego prawa dzieci do wolności, do wyrażania poglądów, mimo zapisów w dokumentach ONZ (wspomniany art. 3. Konwencji o prawach dziecka).

Odpowiedzialność – czyja i za co?

Jako pedagodzy nie mamy raczej wątpliwości co do dobroczynnego znaczenia, wręcz niezastępowalności pomocowych instytucji i ich działania w życiu społeczeństwa. Jako obywatele nie mamy także wątpliwości, że wycofywanie się rządu z tak elementarnych powinności jest manifestacją złej woli i hipokryzji, tym bardziej że znane są praktyki rządu gospodarowania w oryginalnych formach środkami publicznymi: od budowania strzelnic po system finansowania instytucji typu IPN przy równoczesnym odbieraniu środków organizacjom i instytucjom niosącym pomoc dzieciom w potrzebie.

Pamiętajmy o tym, że pierwszą regułą porządku społecznego jest **odpowiedzialność**, pojęcie i uczucie obce polityce i politykom. Politycy, na których ciążyą nieudane, nierozumne decyzje i czyny, zajmują posady w Parlamencie Europejskim. Do takich decyzji można zaliczyć skrócenie powszechnego, obowiązkowego kształcenia do 8 lat, likwidację gimnazjów, mimo iż badania wskazywały na postępującą skuteczność ich działania oraz podwyższenie obowiązkowego rozpoczynania nauki z 6. do 7. r.ż. Ten historyczny wyczyn, o nieznanym, ale na pewno szkodliwych skutkach rozwojowych dla całego pokolenia młodych Polaków, przeszedł niemal niezauważenie dla opinii publicznej, zagłuszony bowiem został hasłem o ratowaniu maluchów przed zgubną edukacją dzieci w szkole i – mimo protestów środowiska pedagogów i organizacji proedukacyjnych – uzyskał zgodę parlamentu. Fundacja kierowana przez Elbanowskich (doradców ówczesnej minister) uzyskała zaś milionową dotację na pseudobadania tych rozwiązań. Do dziś nie ma żadnej informacji o sposobie wykorzystania środków ani jakichkolwiek wyników badań. Chociaż część tych środków została zaskarżona, to i tak większość z nich pozostaje w ich dyspozycji.

Tak się dzieje, kiedy polityka i jej wykonawcy **nie służą** interesom obywateli, kraju i przyszłości, lecz swoim irracjonalnym celom. Tragedią naszego narodu i państwa jest to, iż ledwo wyszliśmy z mroków totalitarnego systemu, który dotknął nasz kraj, a w ciągu kilkunastu lat rodzime władze polityczne zniszczyły jedność narodową, roztrwonili olbrzymi potencjał społeczeństwa, które z poczuciem jedności nieznaną w naszym narodzie wyzwoliło się z pęt komunizmu i z heroicznym wysiłkiem nadradbiało cywilizacyjne zaległości.

Kierunki naprawy. Kilka sugestii

Trudno racjonalnie wytłumaczyć i zdiagnozować sytuację polskiego dziecka, które w licznych charakterystykach przedstawiane jest raczej jako ofiara może nie złej, ale na pewno niekompletnej i nierozumnej polityki, a w różnych klasyfikacjach sytuowane na ostatnich lub końcowych miejscach rankingów europejskich (warto wczytać się z uwagą w raporty UNICEF-u). Trudno także podjąć racjonalne projekty naprawy tych dramatycznych sytuacji zdrowotnych, ekonomicznych, edukacyjnych, kryzysowych. Dlaczego trudno? Ponieważ wynikają one nie z jakichkolwiek zamierzonych działań, lecz są efektem bezmyślnego i nieodpowiedzialnego braku zainteresowania losem dziecka i jakiegokolwiek troski o naprawę jego dobrostanu, wynikiem braku systemowych rozwiązań. Dlatego zamiast poszukiwania błędów i ułomności polityki kolejnych, ale szczególnie aktualnego rządu, trzeba wskazać na cechy sposobu zarządzania problemami dzieci i te najbardziej dramatyczne zaniechania i zaniedbania obecnej (choć nie tylko obecnej) władzy i jej agend.

W przekonaniu nas, pedagogów, jesteście świadkami, ale też i możemy być ofiarami „chorej władzy” i „chorego państwa”. A te dwie choroby zainfekowały polskie społeczeństwo – także chorobą wzajemnej nieufności, rozpadem więzi, bezinteresowną zawiścią, nasiloną agresją... Tym trzem zagrożeniom zechcemy poświęcić końcowe uwagi, aby w schematycznych diagnozach ukazać narastające zagrożenia dla bezpiecznego rozwoju i wspólnie z nauczycielami, wychowawcami, opiekunami i badaczami szukać środków i dróg zlikwidowania dysfunkcji, dysproporcji, zaniedbań w zakresie pomocy rozwojowej, edukacyjnej i społeczno-socjalnej dzieciom. *Nikt nie sięga wyżej niż ten, kto zniża się, by pomóc dziecku...* Sięgnijmy więc wyżej, by pomóc dzieciom, zatem spróbujmy na nowo ustalić reguły racjonalnego i uczciwego sprawowania władzy dla dobra ogółu, a rozmijanie się z tymi regułami uznać za przesłankę niegodziwości politycznej i wystarczającego uzasadnienia dla obywatelskiego nieposłuszeństwa. Jakie warunki powinny zostać spełnione, aby polski rząd zmienił praktykowane przez polityków **panowanie** na postulowaną, m.in. przez tradycję chrześcijańską oraz międzynarodowe opinie ekspertów, **służbę** dla obywateli?

Oto kilka wybranych zaleceń europejskich ekspertów zapisanych jeszcze w ubiegłym wieku w treści Raportów Klubu Rzymskiego (1973):

1. Społeczne bezpieczeństwo uzyskuje się przez likwidację nierówności!
2. Bezpieczeństwo społeczne obywateli to skutek sprawiedliwości powszechnej i sprawiedliwej dystrybucji!
3. Stosunki społeczne należy budować na etyce i wartościach, a nie podporządkowywać je celom ekonomicznym lub politycznym!
4. Ustrój demokratyczny winien być oparty na systemie powszechnie uznanych wartości, a nie mieć charakteru proceduralnego!
5. Wszelkie regulacje administracyjne, gospodarcze, kulturowe winny być podporządkowane i zgodne z ustalonymi regułami prawa!

A oto pierwsza i chyba najważniejsza dla każdego człowieka zasada i postulat wynikające z regulacji i przyjętych ustaleń Organizacji Narodów Zjednoczonych, które są zalecane do respektowania wszystkim rządów i organom przynależnym do wspólnoty międzynarodowej:

Równość prawna i równość szans jest kanonem powszechnego stanowienia i regulacji prawa i obejmuje wszelkie atrybuty człowieczeństwa wynikające z wieku, przekonań, godności, cech osobowych i słusznych potrzeb życia i rozwoju.

Uzupełnieniem tych zasad, których celem jest godziwe postępowanie organów politycznych rządów aspirujących do przynależności do wspólnoty międzynarodowej respektującej ustalenia powszechnie przyjętych organizacji międzynarodowych, jest zestaw moralnych przeświadczeń dyktowanych zasadami religijnymi, które zyskały aprobatę Światowej Konferencji Religii w Chicago pod koniec XX wieku. Ich treść jest następująca:

1. Prymat człowieka nad ekonomią i administracją.
2. Prymat dobra wspólnego nad dobrem indywidualnym.
3. Zasada powszechnej solidarności.
4. Zasada powszechnego przeznaczenia dóbr.
5. Zasada pomocniczości, czyli powinności państwa wobec jednostki i wspólnoty.

Dla uzupełnienia przekazu tych pozytywnych wartości i zaleceń w budowaniu ładu moralnego i społecznego współczesnego świata przytoczę rejestr zagrożeń uniwersalnych sformułowany przez Państwową Komisję Ekspertów Rządu Stanów Zjednoczonych, które ich zdaniem rujną ład moralny świata i stanowią uniwersalne zagrożenie przyszłości ludzki. Oto one:

1. Narastanie powszechnego lęku i nieufności, których źródłem są nasilające się różnice ideologiczne, które zastąpiły religię, kulturowe, rasowe i polityczne.
2. Nabierający absurdalnych cech podział świata na biednych i bogatych.
3. Degradacja ekologiczna planety i ślepotą polityki wobec tego zjawiska.
4. Sakralność i dominacja polityki nad zasadami moralnymi.
5. Zmarginalizowanie poczucia wspólnoty, życie w izolowanych światach.
6. Dominacja sukcesu indywidualnego, chciwości i egoizmu nad solidarnością
7. Niemal całkowite uwolnienie polityków od odpowiedzialności.

Uważne skonfrontowanie zasad i dyspozycji świata „pozytywnego” z naszą, polską praktyką realizowania polityki społecznej dobitnie pokazuje, że nasze zasady życia zbiorowego nie spełniają ani jednej moralnej dyspozycji z ustanowionych przez światowe autorytety nakazów. Polskie władze polityczne jawnie lekceważą wszelkie nakazy i zakazy moralne z zakresu zbiorowego ładu społecznego. I na odwrót – wszystko to, co stanowi zagrożenie tego ładu, jest z determinacją przez władzę polityczną wprowadzane

w życie zbiorowe. Taki sposób sprawowania władzy – utożsamiany z **panowaniem**, a nie ze **służbą** społeczeństwu – wyklucza szanse dialogu i apelowanie o **umiær i roztropnoœć** – dwie wielkie cnoty ustanowione dla rządzàcych jeszcze przez Arystotelesa przed niemal 24 wiekami. Alternatywà dla władzy panowania jest zmiana samej władzy!

Nikt nie siœga wyżej ni¿ ten, kto zni¿a siê, by pomóc dziecku... Mo¿e wlaœnie w tym *zni¿aniu siê* do spraw dziecka i dzieciñstwa tkwi podstawowy warunek naprawy spo³eczeñstwa i wlaðzy.

Bibliografia

- Biñczycka J. (red.). (1993). *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistoœæ*. Kraków: Impuls.
- Bunda M. (2020). *Za ¿yciem*. *Polityka*, 45(3286), 27–29.
- Centrum Analiz Spo³eczno-Ekonomicznych (1998). *Raport o rozwoju spo³ecznym Polska 1998. Dostêp do edukacji*. Warszawa: UNDP.
- CIA (2014). *The World Factbook 2014*. Pobrano z: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/about/archives> (dostêp: 19.08.2021).
- CIA (2018). *The CIA World Factbook 2018–2019*. New York: Skyhorse.
- Czeredecka B. (1988). *Potrzeby psychiczne sierot spo³ecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Zwiàzków Zawodowych.
- Dudzikowa M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Dykcik W. (red.). (1996). *Spo³eczeñstwo wobec autonomii osób niepe³nosprawnych (od diagnoz do prognoz i do dzia³añ)*. Poznañ: Eruditus.
- Gorlach K. (red.). (2000). *Rozwój obszarów wiejskich. Raport o rozwoju spo³ecznym Polska 2000*. Warszawa: UNDP.
- GUS (2019). *Oœwiata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Warszawa–Gdañsk: GUS. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html> (dostêp: 19.08.2021).
- Ho³ub J. (2018). *¿eby umarło przede mnà*. Wo³owiec: Czarne.
- Hudson J., Kùchner S. (2016). *Równe szanse dla dzieci. Nierówności w zakresie warunków i jakoœci ¿ycia dzieci w krajach bogatych*. Tlum. R. Bem. Warszawa: UNICEF. Pobrano z: <https://dzieciwpolisce.pl/files/publications/Raport-UNICEF-Innocenti13.pdf> (dostêp: 19.08.2021).
- Jarosz E., Michalak M. (2018). *Bicie dzieci... Czas z tym skoñczyæ! Kontestacja kar cielesnych we wspó³czesnym œwiecie*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Jarosz E. (2017). *Prawo dziecka do ¿ycia wolnego od przemocy. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(2), 24–44.
- Jarosz E., Dyrda B. (2013). *Szanowaæ, s³uchaæ, wspieraæ, chronić. Prawa dzieci w rodzinie, szkole, spo³eczeñstwie*. Katowice: Wydawnictwo UŜ.
- Kàtna M. (2020). *Smak dzieciñstwa*. Gdañsk: Amadama.
- Klus-Stañska D., Szczepaska-Pustkowska M. (red.). (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiàzania*. Warszawa: ŁoœGraf.
- Klus-Stañska D., Szyling G. (red.). (2015). *Dzieciñstwo i wczesna edukacja. Kontrowersje, problemy i poszukiwania*. Gdañsk: Wydawnictwo UG.
- Kornas-Biela D. (2011). *Oblicza dzieciñstwa*. Lublin: TN KUL.

- Koś K. (2016). *Oczyrna chłopskiego dziecka i konsula generalnego*. Rzeszów: Edytorial.
- Know Violence in Childhood (2007). *Ending violence in childhood. Global report 2017*. New Delhi: Know Violence in Childhood. Pobrano z: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12380/pdf/global_report_2017_ending_violence_in_childhood.pdf (dostęp: 20.08.2021).
- Lewicka-Zelent A., Chimicz D. (2018). *Zaspokajanie potrzeb i respektowanie praw uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w ogólnodostępnej szkole podstawowej. Raport Rzecznika Praw Dziecka przygotowany na podstawie sondażu opinii rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka. Pobrano z: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/pdf/_raport_z_badania_zaspokajania_potreb_i_respektowania_praw_uczniow_ze_specjalnymi_potrebami_educacyjnymi_spe.pdf (dostęp: 19.08.2021).
- Lewowicki T. (red.). (2007). *„Gorące” problemy edukacji w Polsce. Ekspertyzy i opinie*. Warszawa: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Matyjas B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Michalak M. (red.). (2013). *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro. Perspektywa korczakowska*. Tom 1–3. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Pilch T. (red.). (2016). *Uczniowie na drogach Warmii i Mazur. Narodziny nierówności*. Olsztyn: Wydawnictwo Uczelniane WSliE TWP.
- Polski raport Social Watch (2010). Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce. Raport krajowy w Polsce koalicji Social Watch i Polskiego Komitetu Europeen Anti – Poverty Network.
- Putkiewicz E., Zahorska M. (2001). *Społeczne nierówności edukacyjne*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- OECD (2009). Rozkład dochodów i ubóstwa w OECD w 2009 r. Raport OECD o nierównościach dochodów w krajach OECD.
- OECD. (2012). Edukacja w zarysie, wskaźniki OECD, Obywatele Nauki, 2012, Raporty Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Batter Policies for Batter Lives.
- Raport Klubu Rzymskiego (1973). Granice wzrostu. D.H. Meadows, D.L. Meadows, J. Randers, W. Behrens Warszawa: PWE.
- Raporty o usytuowaniu dzieci w Polsce i w Europie. UNICEF. Warszawa (kolejne polskie wydania od 2000 roku).
- Skrzypczyk W. (2003). Przemoc emocjonalna wobec dzieci w rodzinach z problemem alkoholowym. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 2(3), 1–10.
- Szarfenberg R. (2016). *Nierówności ekonomiczne i polskie dzieci*. Instytut Polityki Społecznej UW, Pracownia pracy i integracji społecznej. Prezentacja światowego raportu UNICEF *Równe szanse dla dzieci*.
- Szczepska-Pustkowska M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Impuls.
- Waloszek D., Wąż K. (red.). (2001). *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*. Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Waloszek D. (2001). Środowiskowe uwarunkowania szans edukacyjnych młodego pokolenia. *Pedagogika Społeczna*, 1, 85–103.
- Waloszek D. (2015). *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie, kompetencja, refleksyjność*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Winnicott D.W. (2009). *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne*. Tłum. A. Czownicka. Gdańsk: Imago.
- Wrońska E. (red.). (2009). *Księga Ubogich a.d. 2009. IX Konwencja Ruchu przeciw Bezradności Społecznej, 17 października 2009 roku*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich. Pobrano z: http://www.pfwb.com.pl/wp-content/uploads/2010/02/Ksiega_Ubogich_20091.pdf (dostęp: 19.08.2021).

Wrońska E. (red.). (2010). *Jak przezwyciężyć ubóstwo? „Księga Ubogich A.D. 2010”. Materiały diagnostyczne i rekomendacje z IX Konwencji Ruchu przeciw Bezradności Społecznej w dniu 17 października 2009 roku pod hasłem „Przedsiębiorczość polska” oraz ze spotkań konsultacyjnych w I połowie 2010 roku do opracowania Obywatelskiej Strategii Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym na lata 2010–2015*. Warszawa: Rzecznik Praw Obywatelskich.

Związek Dużych Rodzin „Trzy Plus” (2016). *Wielodzietni w Polsce 2016. Raport*. Pobrano z: <https://www.3plus.pl/assets/file/1741,raport%20wielodzietni%202016.pdf> (dostęp: 19.08.2021).

PROF. DR HAB. TADEUSZ PILCH – emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego, wieloletni kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogicznym, a następnie w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji. Twórca i kierownik Ośrodka Badań Problemów Nietolerancji. Od roku 1988 członek Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Autor i współautor podręczników akademickich i ponad 400 publikacji naukowych z zakresu pedagogiki społecznej, polityki społecznej i metodologii pedagogiki. Współtwórca i wieloletni redaktor kwartalnika „Pedagogika Społeczna”. Pomysłodawca i redaktor naczelny ośmiotomowej *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. W latach 1991–1995 pełnił dwukrotnie obowiązki podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, kierując reformą szkolnictwa w Polsce. Pomysłodawca i prezes odrodzonego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. Promotor 24 doktorów, recenzent w kilkudziesięciu przewodach profesorskich, habilitacyjnych i doktorskich. Autor badań nad problemami nietolerancji oraz wykluczenia społecznego i barier rozwojowych dziecka wiejskiego. Stypendysta uczelni niemieckich, duńskich i włoskich. Kierownik wielu programów badawczych – ogólnokrajowych i międzynarodowych. Aktywny uczestnik licznych organizacji oraz ruchów społecznych i politycznych.

Transnarodowe doświadczenia rodzin wielopokoleniowych i wynikające z nich nie(realizowane) wyzwania dla praktyki społecznej

Streszczenie: Od wielu pokoleń polskie rodziny doświadczają rozłąki wynikającej z migracji międzynarodowych. Także w XXI wieku są one doświadczeniem wielu rodzin, z tym że na skutek nowych cech migracji (np. poakcesyjnych) budowane są nowe strategie ich realizacji i utrzymywania więzi rodzinnych. W tekście zwracam uwagę na trzy grupy doświadczeń rodzin wynikające z mobilności Polaków oraz na wynikające z nich wyzwania dla praktyki społecznej. Są to rodziny doświadczające migracji rodzica. Sygnalizuję ich aktualne, zróżnicowane oblicza oraz dostrzegane przeze mnie kierunki wsparcia w sytuacji takiej potrzeby. Wskazuję też powiększającą się grupę młodych rodzin emigrantów (osiedleńczych) oraz ich starzejących się rodziców pozostających w kraju. Są to obszary doświadczeń dość słabo rozpoznane w Polsce, w związku

z czym tym bardziej należy pochylić się nad potrzebami tych rodzin i poszczególnych generacji. Uwagę należy skupić też na tych rodzinach, które powracają z zagranicy. Muszą one readaptować lub wręcz adaptować się do polskich warunków, dotyczy to zwłaszcza dzieci uczestniczących już w edukacji poza naszym krajem. Podstawową konkluzją wynikającą ze wskazanych przykładów są odniesienia do polityki państwa, która nie oferuje jednolitego systemu wsparcia migrantom, w tym rodzinom rozłączonym przestrzennie i ich zróżnicowanym potrzebom.

Słowa kluczowe: migracje międzynarodowe, emigracje, migracje powrotne, rodziny transnarodowe, starzejący się rodzice migrantów, rodziny wielopokoleniowe, polityka społeczna

Transnational experiences of multigenerational families and un(realized) challenges for social practice resulting from them

Abstract: For many generations, as a result of international migrations, Polish families have experienced separation. Many families experience separation also in 21st century but as a result of new features of migration, new strategies for their implementation and maintaining family bonds are being built. I pay attention to three groups of family experiences resulting from the mobility of Polish people and the resulting challenges from social practise. These are families that experience parental migration. I point out their current, diverse aspects and the directions of support that I perceive in a situation of such a need. I also indicate the growing group of young emigrants families and their aging parents that are staying in the country. These are areas of experience that are relatively poorly

recognized in Poland, and therefore the needs of these families and individual generations should be taken into account even more. That attention should also be paid to those families who return from abroad. They must readapt or even adapt to Polish conditions, especially children who are already participating in education outside our country. The main conclusions resulting from the indicated examples are references to the state policy, which does not offer a uniform system of support to migrants, including spatially separated families and their diverse needs.

Keywords: international migrations, emigration, return migrations, transnational families, aging parents of migrants, multigenerational families, social policy

Wstęp

W tekście zwracam uwagę na aktualne doświadczenia rodzin transnarodowych, wynikające z migracji międzynarodowych. Rodzina transnarodowa to „[...] utrwalony układ członków rodziny i sieć więzów rodzinnych funkcjonująca ponad granicami państw” (Ribbens McCarthy, Edwards 2011, s. 187). Z definicji tej wynika, że choć członkowie rodziny przebywają w różnych przestrzeniach geograficznych, to nie zmienia to ich poczucia jedności rodzinnej. Dlatego w prezentowanej analizie uwagę skupiam na rodzinie poszerzonej, wielogeneracyjnej, która realizuje nowe praktyki rodzinne wynikające z migracji międzynarodowych i kreuje nowych aktorów w nich uczestniczących. Zwracam uwagę na trzy grupy doświadczeń rodzin wynikające z migracji oraz na wynikające z ich doświadczeń implikacje społeczne.

Są to, po pierwsze, rodziny doświadczające migracji rodzica. Odchodzę jednak od szczegółowej analizy np. dziecięcych doświadczeń w tym typie rodzin, sygnalizując jedynie ich aktualne oblicza oraz dostrzegane przeze mnie kierunki wsparcia w sytuacji takiej potrzeby. Po drugie, dostrzegam nowe doświadczenia rodzin wynikające z emigracji, w tym młodych rodzin emigrantów (osiedleńczych) oraz ich starzejących się rodziców. Jest to obszar dość słabo rozpoznany w Polsce, w związku z czym tym bardziej należy pochylić się nad potrzebami tych rodzin i poszczególnych generacji. Po trzecie, uwaga powinna zostać poświęcona tym rodzinom, które powracają z zagranicy. Muszą one ponownie adaptować się do polskich warunków, co dotyczy zwłaszcza dzieci uczestniczących już w edukacji poza naszym krajem.

Kraj z migracją w tle

Polacy sami o sobie mówią, że są narodem emigrantów. Przemieszczenia towarzyszą nam od stuleci: te wewnętrzne, w obrębie konkretnych granic administracyjnych oraz poza nimi, tj. zewnętrzne, poza granice kraju. Pierwsi migranci – polityczni – wyjeżdżali ponad 200 lat temu m.in. w konsekwencji walk o ostatnią elekcję, konfederacji barskiej, Konstytucji 3 maja oraz kolejnych powstań narodowo-wyzwoleńczych (tzw. Wielka Emigracja; Koźuchowski 2018). Przyczynom politycznym towarzyszyły powody ekonomiczne, zwłaszcza w XIX wieku. Mieszkańcy przeludnionego i biednego pogranicza Galicji przekraczali granice Rosji i sezonowo pracowali w Królestwie Polskim. Inni wędrowali do Saksonii, Prus – adekwatnie do położenia i zapotrzebowania na ich sezonową pracę. Od lat 70. XIX wieku (Mędrzecki 2018) rozpoczęły się migracje „za chlebem”, długoterminowe, o masowym charakterze, w różnych kierunkach, np. do Francji, Belgii i innych krajów europejskich, Ameryki Północnej, Ameryki Południowej. Następne fale miały miejsce przed I i II wojną światową. Powoli zmieniały się przyczyny tej mobilności: powody polityczne (ustały w 1989 r.) przeplatały się z ekonomicznymi. Motywy te, tj. poszukiwanie możliwości rozpoczęcia lepszego życia za granicą lub bardziej zasobnego życia w Polsce, spowodowały, że następowały kolejne fazy wyjazdów, zwłaszcza po akcesji Polski do Unii Europejskiej.

Do polskich korzeni poczuwa się ok. 15 mln osób mieszkających poza Polską i na ziemiach przedrozbiorowych (Mędrzecki 2018). Wiele z nich to potomkowie pionierów migracyjnych, którzy pozostając za granicą, budowali polskie środowiska, łańcuchy i sieci migranckie pozwalające kolejnym pokoleniom z nich korzystać. Coraz większą grupę stanowią migranci, którzy adaptują się w nowych krajach, np. Islandii, Norwegii, tworząc kolejne skupiska Polaków.

Dominujące tendencje we współczesnych migracjach

Ruchliwość przestrzenna ludności wynika z uwarunkowań specyficznych dla danego kraju oraz tych globalnych, ponadnarodowych. Coraz wyraźniej staje się stałą cechą obywateli niemal całego świata. Z jednej strony aktualne doświadczenia migracyjne stanowią kontynuację utrwalonych procesów migracyjnych, z drugiej – są integralnym elementem trendów istniejących w dzisiejszym świecie (Castles, Miller 2011, s. 70). Właściwie nie ma już kraju na świecie, który nie uczestniczy w światowej mobilności, a różnice dotyczą rodzaju migrowania – emigracji bądź imigracji (Castles, Miller 2011, s. 70). Globalność zjawiska jest niepodważalna. Cecha ta dotyczy równoczesnego oddziaływania na coraz większą liczbę państw – do krajów imigracyjnych napływają przybysze z różnych państw, różniących się pod względem ekonomicznym, społecznym, kulturowym. Marek Okólski i Piotr Koryś (2004, s. 9–13), twierdząc, że natężeniu ruchów migracyjnych odpowiada nasilenie globalizacyjnych przemian, wymieniają przyczyny tych powiązań: upadek antagonistycznego, dwubiegunowego układu politycznego na Ziemi, nasilanie się wielokulturowości lub otwartości kulturowej, nierównomierne zaludnienie Ziemi, zanikanie barier technicznych i ekonomicznych w przemieszczaniu wielkich mas ludzi na dowolne odległości, często warunkowane racjonalnością ludzkich zachowań: poprawą warunków życia, ucieczką przed prześladowaniem, dążeniem pracodawców do zatrudniania tańszej siły roboczej, otwarciem albo wzrostem otwartości wielu gospodarek narodowych oraz standaryzacją produktów i kwalifikacji zawodowych w skali międzynarodowej.

Skala migracji międzynarodowych nieustannie rośnie, zwłaszcza w obliczu malejącego przyrostu ludności świata, a międzynarodowe przepływy siły roboczej stają się potężnym wyzwaniem i problemem (Piekutowska, Kuźelewska 2018, s. 21). Przykładowo w 2010 r. liczba migrantów wynosiła ok. 200 mln, w 2015 – 243,7 mln, w 2019 – 272 mln (IOM UN Migration 2020).

Zmieniły się sposoby komunikowania się wyjeżdżających z krajem, które wynikają m.in. z postępu komunikacyjnego oraz rozwoju nowych mediów. Jeszcze nigdy w historii rozwoju przemieszczeń zagranicznych nie było tylu możliwości utrzymywania kontaktów pomiędzy osobami rozłączonymi przestrzennie. W 1950 r. samolotem przemieszczało się 2,5 mln osób, a na początku XXI wieku – 600 mln, zauważa John Urry (2009, s. 77). Ta liczba z pewnością będzie dynamicznie rosła – rynek połączeń lotniczych, szczególnie w krajach tzw. nowej Unii, wciąż jest nienasycony, a przewoźnicy

niskokosztowi regularnie rozbudowują siatkę połączeń, oferując loty w coraz niższych cenach. Ograniczenia w komunikacji przestrzennej przestały istnieć; odległość z Wielkiej Brytanii, Niemiec czy Belgii do innych państw jest możliwa do przebycia w ciągu kilku, kilkudziesięciu godzin. Wraz z dynamicznym rozwojem tzw. tanich linii lotniczych droga powietrzna stała się dostępna dla migrantów i ich rodzin.

Najnowsze możliwości przemieszczania, ich umasowienie (zwłaszcza transportu lotniczego) skracają czas pokonywania dystansu geograficznego, co ma niebagatelne znaczenie w podejmowaniu decyzji migracyjnych oraz utrzymywaniu kontaktów z bliskimi (Zientara 2012, s. 34). Dramat rozłąki towarzyszący migrantom i ich rodzinom nie tylko w odległym historycznie czasie nie dotyczy już polskich migrantów. Zmiana miejsca pobytu, w przeciwieństwie do minionych stuleci i dziesięcioleci, ma charakter odwracalny (Kubitsky 2012, s. 20–21), co także generuje nowe możliwości budowania rodzinnej ciągłości.

Decyzjom migracyjnym sprzyja rozwój komunikacji w przestrzeni mediów i multimediiów, które pozwalają zgromadzić informacje o ewentualnym miejscu pobytu oraz utrzymywać kontakt z rodziną. Dynamiczny rozwój technologii pozwala na bezproblemową, a coraz częściej także całkowicie bezpłatną komunikację z dowolną osobą niemal w każdym miejscu na świecie. Przepisy unijne, które w czerwcu 2017 r. praktycznie zniosły tzw. roaming międzynarodowy w obrębie Wspólnoty (a tam Polacy migrują najczęściej), sprawiły, że koszty komunikacji za pośrednictwem sieci komórkowej są takie jak w Polsce.

Przyspieszenie migracji, tj. przepływu migrantów na całym świecie, oraz jej zróżnicowanie to kolejne cechy, które ukazują różne jej typy, np. pracownicze, uchodźcze, stałe, okresowe (i inne – w zależności od przyjętego kryterium podziału). Do tych tendencji znacząco przyczyniło się zanikanie granic międzypaństwowych, zwłaszcza zanikanie kontroli paszportowej i możliwość swobodnego przekraczania granic (Kubitsky 2012, s. 21–21), z czego korzystamy już prawie trzy dekady.

Feminizacja migracji to kolejna wyraźna cecha współczesnej mobilności wynikająca z zapotrzebowania na pracę kobiet. Obecnie kobiety stanowią niemal połowę ogólnej liczby migrantów, a przyczyny ich przemieszczeń tkwią nie tylko w mentalnym i życiowym oderwaniu losów kobiet od losów mężczyzn, lecz także w zapotrzebowaniu świata na kobiecą pracę w różnych sektorach. Z danych ONZ (IOM UN Migration 2020) wynika, że w 2019 r. wskaźnik procentowy migrujących kobiet wyniósł 48% ogółu migrantów.

Wyraźną, dość nową cechą migracji jest zróżnicowanie ich form i przebiegu. Współczesne migracje charakteryzuje różnorodność przyczyn, osób (kategorii migrantów), kierunków geograficznych, form związanych z czasem trwania migracji oraz ich funkcji. Coraz częściej podejmowane są migracje czasowe (lub inaczej krótkookresowe). Mają one tendencję do przekształcania się w migracje trwałe (długookresowe/osiedleńcze) (szerzej zob. Fijałkowska, Górny 2018), czego świadkami jesteśmy także w Polsce. Z analiz OECD wynika, że powody przyjazdów do tych krajów dotyczą: przepływu osób korzystających ze swobody migracji, połączenia się członków rodziny

(i w konsekwencji migracji do pracy), uzyskania ochrony międzynarodowej, przyczyn pracowniczych, np. kadry specjalistycznej, towarzyszenia osobom realizującym inny cel wędrowni (za: Okólski, Radziwinowiczówna 2018, s. 113–116).

Wciąż dominującą przyczyną i cechą współczesnej mobilności są jej ekonomiczne przyczyny, zmienia się jednak grupa docelowa – występuje zapotrzebowanie na wykształconych specjalistów, pracowników fizycznych oraz wspierających gospodarstwa domowe.

Coraz większą grupę stanowią też migranci edukacyjni. Marek Okólski (2013, s. 2) zauważa, że wprawdzie „[...] już w latach 90. XX wieku był on widoczny (np. w 2000 roku zarejestrowano 2,1 mln nowych migrantów tej kategorii, o 800 tys. więcej niż w 1990 roku), ale w pierwszej dekadzie XXI w. znacznie się nasilił”. Badacz ten dostrzega też, że coraz częściej migranci edukacyjni po zakończeniu nauki pozostają w krajach docelowych (co w przyszłości będzie dotyczyło ich starzejących się rodziców pozostających w Polsce).

Zanikanie różnic między dawnymi krajami emigracyjnymi i imigracyjnymi staje się faktem. Co więcej, prognozy demograficzne wskazują, że do 2040 r. liczba mieszkańców obecnej UE spadnie z 344 mln (stan z początku lat 90.) do 304 mln; spadnie także liczba osób w wieku produkcyjnym ze 155 mln (lata 90.) do 118 mln w 2040 r. Nastąpiło przyspieszenie starzenia się ludności przy równoczesnym braku oczekiwanej stabilizacji procesu reprodukcji. Wzrosła liczba krajów w Europie, które nie osiągną poziomu prostej zastępowalności pokoleń. Przytaczane dane nie pozostawiają wątpliwości, że Europa będzie potrzebowała napływu nowych mieszkańców dla zachowania obecnego rozwoju cywilizacyjnego. Już dziś napływ ludności jest głównym źródłem przyrostu ludności (Włochy, Belgia) czy najważniejszą częścią siły roboczej gospodarki (Szwajcaria, Luksemburg). Migranci zapełniają też nisze zawodowe, np. w medycynie, pielęgniarstwie, sferze opiekuńczej. Taka zastępcza rola migrantów (migracja zastępcza), oparta na świadomej selekcji cudzoziemskiej siły roboczej przez dane państwo, to jedno z rozwiązań dla problemów Starego Kontynentu przewidywanych w długoterminowych prognozach. Niski przyrost naturalny, starzenie się społeczeństw, brak wykwalifikowanych pracowników fizycznych to główne przyczyny zapotrzebowania Europy na imigrantów. Polacy są otwarci na te potrzeby i wciąż na nie aktywnie reagują. Wyraźnie należy tu zauważyć tendencje osiedleńcze, które także nas dotyczą. Na przykład z badań prowadzonych w Norwegii wynika, że Polacy tam przebywający zmieniają swoje wstępne plany i wydłużają czas pobytu w tym kraju. Coraz częściej długookresowo migrują tam całe rodziny (Gmaj 2018, s. 3).

Zmniejszenie ryzyka to kolejna cecha nowych migracji. Migranci coraz częściej wyjeżdżają bez ustalonych, sztywnych strategii, co określane jest jako „intencjonalna nieprzewidywalność”. Dopuszczają oni różne możliwości, które wyznaczają ich migracyjne losy. Wynika to z faktu, że „[...] bariera ryzyka we współczesnym zglobalizowanym świecie, a zwłaszcza na wielkim rynku pracy Wspólnot Europejskich została znacznie zmniejszona” (Okólski 2013, s. 23)¹.

¹ Mobilność międzynarodowa coraz silniej oddziałuje na politykę poszczególnych krajów oraz na politykę międzynarodową. Narastające upolitycznienie migracji stało się więc faktem i ko-

Ważną cechą migracji, wynikającą z wielu wcześniej wymienionych, jest ich transnarodowość (na którą większą uwagę zwrócę w dalszej części publikacji). Dotyczy ona utożsamiania się migranta z więcej niż jednym krajem (Kubitsky 2012, s. 19). Transmigranci utrzymują kontakty z krajem pochodzenia oraz budują związek z krajem pobytu.

Migrujący rodzice i ich rodziny

W przeszłości wyjazdy z Polski były długotrwałe, a migranci rezygnowali z odwiedzania rodzin w kraju w obawie o brak ponownej możliwości wyjazdu. Ich nieobecność trwała do czasu zakończenia realizacji celu wyjazdu lub kończyła się wcześniej – rozpadem małżeństw na skutek rozluźnienia więzi pomiędzy małżonkami, nowymi związkami, niechęcią migrantów do powrotu do „starego” kraju. Taki, zapamiętany, kod sytuacji rodzinnych został przeniesiony na wszystkie rodziny migranckie w późniejszych latach. W wielu publikacjach i analizach naukowych zauważano i podkreślano właśnie te negatywne konsekwencje, pomijając inne. Nie dostrzegano, że wraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami przemieszczeń, rozwojem nowoczesnej komunikacji zmieniały się cechy i sposoby funkcjonowania migrantów i ich rodzin. Wciąż zresztą, pomimo znaczących przemian w postrzeganiu typów rodzin i realizacji rodzinności, nierezycjonalność jest argumentem wartościującym – dla wielu badaczy funkcjonowanie rodziny w sposób inny niż tradycyjny świadczy o zaburzeniach i zagrożeniach dla jej stałości i jakości.

Badania prowadzone w skali międzynarodowej opisują i wyjaśniają pozytywne i negatywne skutki migracji rodziców w życiu dzieci (Baldassar, Merla 2014; Danilewicz 2010; Parreñas 2008; Pustułka 2015; Slany, Ślusarczyk, Krzyżowski 2014; Urbańska 2015; White 2011). Najczęściej podkreśla się, że migracja jest strategią mającą na celu poprawienie sytuacji ekonomicznej rodziny, zwiększenie szans na kształcenie dzieci, dostęp do lepszej opieki zdrowotnej, a tym samym poprawę jakości ich życia (Hondagneu-Sotelo 1994; Parreñas 2008). Dostrzega się, że dzieci jako członkowie rodzin migracyjnych wykonują ogromną pracę emocjonalną (Hochschild 2000). Opisuje się także negatywne następstwa migracji. W przypadku emigracji rodzica/rodziców dostrzega się trudne doświadczenia wynikające z rozłąki, poczucie deficytów w różnych obszarach i etapach życia, osłabienie więzi, brak dostatecznej bezpośredniej opieki i in.

lejną cechą. Podobnie zresztą jak rozpowszechnienie migracji tranzytowej – ta cecha wynika z przeobrażeń tradycyjnych krajów emigracyjnych w tranzytowe lub imigracyjne. Polska, wraz z takimi krajami jak Hiszpania, Maroko, Meksyk, Dominikana, Turcja czy Korea Południowa, doświadcza różnych faz migracji tranzytowej.

Nie omawiam niezwykle ważnych migracji uchodźczych oraz środowiskowych wynikających ze zmian klimatycznych i uniemożliwiających przetrwanie na danym terenie czy migracji określających styl życia (*lifestyle migrations*) ze względu na brak ich powiązania z podjętą w tekście problematyką.

(Walczak 2016). Należy jednak pamiętać, że niektóre opisywane w literaturze migranologicznej konsekwencje wynikają ze specyfiki migracji powiązanej z geograficznym położeniem rodzin podczas rozłąki, ze specyfiką krajów wysyłających (Bryceson 2019). W Polsce najnowsze uwarunkowania migracji dają wiele możliwości realizacji migracji rodziców bez negatywnych konsekwencji dla ich rodzin.

W aktualnych badaniach dotyczących rodzin z polskim rodzicem migrantem wyraźnie wybrzmiewają dwa kierunki analiz i wniosków. W ramach pierwszego ocenia się skutki rozłąki rodzin wyłącznie jako destrukcyjne dla ich funkcjonowania i stałości. Tak, wyraźnie należy stwierdzić, że wśród rodzin z rodzicem migrantem znajdują się też takie, które krzywdzą dzieci, w których potrzeby dzieci nie są zaspokajane. Dziennikarka Ewa Winnicka (2007) jako pierwsza nazwała takie zjawisko „eurosieroctwem”, opisując dramatyczne sytuacje rodzinne wynikające z migracji ojców i matek. Za sprawą innych mediów, ale też autorów publikacji naukowych (pomijam nazwiska) termin ten szybko zaczął być stosowany wobec wszystkich dzieci wszystkich migrantów. W rezultacie eurosieroctwo to termin, którym w nieodległej przeszłości posługiwali się i obecnie posługują się reprezentanci nauki, mediów, służb społecznych itd., błędnie opatrując nim wszystkie dzieci, które pochodzą z rodzin migracyjnych. Uznano, że dzieci te na skutek wyjazdu rodziców można określać jako sieroty, a ich rodziców – traktować jako sprawców. Nie zauważono, że zarówno liczby, jak i doświadczenia tych dzieci i ich rodziców są inne; że ich codzienność zwykle oparta jest na wzajemnej trosce i budowaniu strategii wspierających trwanie tych rodzin.

Drugi kierunek polskich analiz odsłania różnorodność doświadczeń, obrazując też takie praktyki, które pozwalają rodzinom z rodzicem migrantem utrzymać ich emocjonalną wspólnotowość (Małek 2011; Pustułka 2012; Slany, Ślusarczyk, Pustułka 2016; Szyszka 2020; Urbańska 2015).

Zgodnie z celem rozważań zawartych w prezentowanym tekście warto zastanowić się, czy i kiedy rodziny te potrzebują wsparcia; co jest wyzwaniem dla pedagogów, a nawet szerzej: jakie wyzwania dla praktyki społecznej wynikają z doświadczeń rodzin z rodzicem migrantem.

Z jednej strony odpowiedź jest jednoznaczna: w przypadku jakichkolwiek praktyk rodzicielskich krzywdzących dzieci niezbędne są natychmiastowe, zdecydowane, kompleksowe działania interwencyjne i pomocowe. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że polskie instytucje edukacyjne reagują na widoczne zaniedbania będące pochodnymi migracji rodziców. Po raz pierwszy podkreślę, że nie dysponujemy całościowym systemem pomocy rodzinie migracyjnej, w tym rodzinie z dziećmi. Ponadto proces diagnozowania sytuacji tych rodzin oraz ich ewentualnego wspierania musi opierać się na wysokim poziomie umiejętności osób go prowadzących, w tym umiejętności interpersonalnych, takich jak empatia, takt, umiejętność słuchania, cierpliwość. Tylko one pozwolą np. nauczycielom czy pedagogom szkolnym dostrzec potrzeby dzieci i szukać adekwatnych możliwości ich rozwiązywania przy ich i ich rodziców współudziale. Wszelkie formy ingerencji muszą natomiast opierać się na ich mądrym rozpoznaniu. Aby tak się stało, niezbędne jest zamieszczenie w problematyce poszczególnych przedmiotów

akademickich właśnie tych zagadnień. Tym bardziej, że zwracanie uwagi przede wszystkim na negatywne konsekwencje migracji i generalizowanie ich na wszystkie rodziny transnarodowe przyczynia się w istotnym stopniu do stygmatyzacji tych rodzin.

Z drugiej strony badania dotyczące rodzin transnarodowych powinny być oparte na solidnej, interdyscyplinarnej wiedzy o rodzinie i czynnikach warunkujących jej funkcjonowanie, np. o zmianach, jakie przechodzą wszystkie współczesne rodziny i praktyki je konstytuujące.

Dorośle dzieci „na odległość”

Poakcesyjne migracje charakteryzowały się masowym zainteresowaniem, zwłaszcza młodych osób. Niektóre z nich wróciły do Polski, inne pozostały i założyły rodziny poza granicami kraju. Jeszcze inne po kilkuletniej migracji bez rodziny zdecydowały się na połączenie i stale zamieszkały za granicą. Konsekwencje takiej decyzji dotyczą przynajmniej trzech pokoleń, tj. samych migrantów, ich dzieci oraz ich rodziców. Zwracam uwagę na te generacje, sygnalizując ich doświadczenia i ewentualne potrzeby wynikające z doświadczania rozłąki bliskich sobie osób. Migracje zewnętrzne spowodowały bowiem przemiany w wielowiekowej tradycji życia rodzinnego w Polsce, opartej na bezpośrednim wsparciu poszczególnych pokoleń przez inne.

Z uwagą należy spojrzeć na doświadczenia rodzin osiedleńczych, które budują swoje życie w nowym otoczeniu, bez bezpośredniego wsparcia ze strony ich rodziców i krewnych. Ponieważ emigracje coraz częściej dotyczą młodych rodzin z dziećmi, ich życiowe doświadczenia związane z procesem separacji i reunifikacji stały się złożonym obszarem badań dla socjologii rodzin, migracji i emocji (Boccagnia, Baldassar 2015; Małek, Gmaj 2018; Slany, Strzemecka 2016), lecz jeszcze w bardzo małym zakresie dla pedagogów. Wynika z nich, że migracja wiąże się nie tylko z nowymi doświadczeniami w kraju docelowym, lecz także transnarodowymi, wielogeneracyjnymi praktykami (Ślusarczyk 2019). Na przykład podczas badań prowadzonych w ramach projektu TRANSFARM, którego celem było rozpoznanie doświadczeń rodzin emigrujących do Norwegii, dostrzeżono, że choć wyjazd niweluje rozłąkę rodziny małej (zwykle jeden rodzic przebywał już wcześniej w tym kraju), to wywołuje duże koszty emocjonalne wynikające z rozstania z członkami rodziny pozostającymi w kraju. Migranci stający się rodzicami dopiero podczas emigracji nie doświadczają takiego wsparcia ze strony swoich rodzin/rodziców, jakie otrzymaliby w Polsce. Odległość blokuje przepływ tego typu transferów, choć rodziny starają się wspierać, budując rozmaite strategie radzenia sobie i pomocy. Sytuacja ta generuje wyzwania nie tylko w obszarze tych wielopokoleniowych rodzin, lecz także w szerszym kontekście – instytucjonalnym.

W nowym kraju nowi mieszkańcy doświadczają trudności wynikających z nowych dla nich sytuacji i konieczności dostosowywania się do miejsca, pracy, edukacji dzieci, kultury, relacji (czasami poczucia odmienności, obcości, nieumiejętności komunikowania się) i innych. Emigracja to zderzenie z wieloma wyzwaniami, tak dla

rodziców, jak i dzieci. Tym bardziej, jeśli emigrujące osoby są nieprzygotowane do konfrontacji z sytuacjami, które w obliczu poczucia braku wsparcia mogą doprowadzić do problemów wpływających na ich życie. W przypadku emigrujących rodzin niezbędne jest przygotowanie potencjalnych migrantów do funkcjonowania w nowym kraju. Wyzwaniem edukacyjnym jest przygotowanie rodziców i (jeśli jest to możliwe ze względu na wiek) ich dzieci do nowych realiów życia przez wskazanie ewentualnych problemów, np. adaptacyjnych, opiekuńczych, wychowawczych, oraz udostępnienie informacji dotyczących instytucji i form pomocy udzielanej za granicą. W Polsce nie istnieje instytucja, która pełniłaby taką funkcję i której pomoc miałyby charakter wspierający i zapobiegający wystąpieniu ewentualnych problemów.

Po raz drugi sygnalizuję, że w Polsce nie istnieje całościowy system pomocy i wsparcia rodzin migracyjnych, w tym emigracyjnych.

Rodzice i dziadkowie „na odległość”

Wielowiekowa historia migracji to też historia rodzin. Pisemne przekazy pozostawione przez migrantów i ich rodziny są przykładem podejmowanych prób radzenia sobie z decyzją o wyjeździe i rozłące. Oprócz Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego (1976, t. 2, s. 86) bogatego materiału dotyczącego różnorodnych relacji społecznych, a zwłaszcza rodzinnych w warunkach migracji, dostarczają cytowane źródła oraz prace np. Witolda Kuli, Niny Assorodobraj-Kuli, Marcina Kuli (2012). W pracach tych autorów podano wiele przykładów starań migrantów, którzy wyjeżdżając (zwykle długookresowo lub na stałe), utrzymywali różnego typu związki i kontakty z krajem pochodzenia (które dały też początki łańcuchom migracyjnym) i – przede wszystkim – z rodziną. Nie zmieniliśmy się. Z opracowania Łukasza Krzyżowskiego i Janusza Muchy (2012) (badaniami objęto 13 państw w ramach projektu SHARE) wynika, że średnia dotycząca zadań opiekuńczych rodziny wobec seniorów wynosi 27% dla wszystkich badanych krajów europejskich. Z kolei prawie połowa (47%) Polaków uznała, że w największym stopniu to rodzina powinna realizować obowiązek opieki nad osobami starszymi. Jednocześnie Polacy wśród wszystkich badanych społeczeństw europejskich najrzadziej wyrazili pogląd, że to państwo całkowicie powinno ponosić odpowiedzialność za ludzi starych. Uważa tak poniżej 10% badanych Polaków, podczas gdy np. 92% Duńczyków stwierdziło, że odpowiedzialność za opiekę nad osobami w starszym wieku w pełni powinno ponosić państwo. Badania te wyraźnie wskazują, że utrwalony, aktualny i preferowany model zabezpieczeń w Polsce ma charakter familiarystyczny, a rola państwa jest wręcz niedostrzegana. Zobowiązania dzieci wobec starszych rodziców, w tym czynności opiekuńcze, są trwałym elementem polskiego systemu kulturowego.

Z coraz częściej prowadzonych w tym obszarze badań dotyczących różnych grup etnicznych wynika, że emigranci realizują różne typy transnarodowej opieki wobec swoich starszych krewnych pozostających w kraju pochodzenia (Baldassar 2007; Czapska 2016; Krzyżowski, Mucha 2012; Slany, Strzemecka 2016). Zakres i formy opieki

modyfikowane są kulturowo zdefiniowanymi zobowiązaniami wobec starszych członków rodziny (Baldassar 2008; Czapka 2016; Krzyżowski, Mucha 2012; Zontini, Reynolds 2007). Majella Kilkey i Laura Merla (2014) na podstawie badań migrantów z Polski przebywających w Wielkiej Brytanii (oraz z Salwadoru w Belgii) wyróżniły następujące typy zaangażowania migrantów w świadczenia opieki podczas ich emigracji: opieka świadczona na odległość, delegowanie zadań opiekuńczych, koordynowanie tych zadań oraz opieka świadczona osobiście. Przykłady takich form zaangażowania migrantów w opiekę nad rodzicami otrzymujemy też z badań dotyczących osiedleńskich młodych rodzin z Polski (Czapka 2016; Kawczyńska-Butrym 2016; Kawczyńska-Butrym, Czapka 2016, Krzyżowski 2013; Ślusarczyk 2019). We wszystkich z nich wprawdzie rozpoznaje się i opisuje formy wsparcia starszych członków rodzin przez emigrantów, lecz dostrzega się konieczność wsparcia rodzin w tym obszarze ze strony państwa.

Bardzo wyraźnie należy podkreślić, że deficyty w obszarze opieki nie dotyczą tych rodzin, w których rodzice migrantów są młodzi, zdrowi, samodzielni, mają stabilną sytuację ekonomiczną, są mobilni. Mogą też liczyć na wsparcie ze strony własnych dzieci (rodzeństwa migrantów). Jednak dotychczasowa samodzielność i niezależność pogarszają się, co wywołuje stres u obu stron – rodziców i ich dzieci – emigrantów. Proste i sprawdzone rozwiązania praktykowane w jednym kraju w przypadku transnarodowości nie zawsze są możliwe. W sytuacji migracji dorosłych dzieci, gdy zmieniają się wymienione uwarunkowania, pojawiają się problemy.

Rozłąka rodzin dotyczy nie tylko sfery zabezpieczenia opieki potrzebującym jej rodzicom. Faza etapu pustego gniazda wiąże się z potrzebą wsparcia emocjonalnego w czasie wchodzenia w wiek sędziwy, z poczuciem osamotnienia wzmocnionym brakiem możliwości stałego kontaktu z bliskimi, z dostarczaniem konkretnych usług związanych z pogarszającym się często stanem zdrowia. W przypadku migracji dorosłych dzieci ich starzejący się rodzice bywają pozbawieni nieformalnej opieki i wsparcia. Migracja powiązana jest ze sferą emocjonalną, z załamaniem się cyklu życia rodzinnego, w którym etap starzenia się zintegrowany jest w Polsce m.in. ze wspieraniem własnych dzieci w ich rodzinnej codzienności. Pomoc w opiece nad wnukami, udział w pracach gospodarstwa domowego ułatwiają funkcjonowanie rodzin młodego pokolenia (umożliwiają nawet podjęcie pracy zarobkowej przez młodych rodziców) oraz nadają cel życiu wciąż wielu seniorom. Migracje zrywają taki łańcuch wzajemnej pomocy. Wprawdzie coraz częściej opisywane jest zjawisko tzw. latających babć (ang. *flying granny*) i skypowych dziadków (ang. *skyping grandpa*) wspierających swoje dzieci poza granicami kraju, jednak nie dotyczy ono całości tej grupy.

Dla osób ukierunkowanych na pełnienie ról rodzicielskich i – szerzej – rodzinnych rozłąka z najbliższymi jest trudnym emocjonalnie doświadczeniem (Gawęł, Madej-Babula, Urlińska 2014; Kawczyńska-Butrym 2016). Narzędziem wzmocnienia, a nawet budowania relacji są nowoczesne technologie, takie jak Skype, platformy typu Zoom, WhatsApp itp. Niektórzy seniorzy znakomicie radzą sobie z opanowaniem umiejętności ich wykorzystania i kontaktowania się z bliskimi. Jednak z danych statystycznych

wynika, że osoby w wieku 65+ stanowią 9,2% ogółu populacji korzystającej z internetu, a w grupie wiekowej 80 lat i więcej odsetek ten to zaledwie 1,9% (*We are Social* 2019, za: Danilewicz, Prymak 2019).

Rozwój społeczeństwa informacyjnego i elektronicznych środków przekazu daje nowe możliwości społecznego funkcjonowania, ale staje się też przyczyną wykluczenia. Niektórzy seniorzy stali się cyfrowymi imigrantami (*digital imigrants*, Prensky 2001), zgodnie z pojęciem określającym te osoby, które korzystają tylko z telefonów i wyłącznie do rozmowy. Nowości technologiczne umożliwiające komunikowanie się *face to computer* wymagają umiejętności obsługi nie tylko myszek komputerowych, lecz także ekranów dotykowych i in., co przekracza dotychczasowe umiejętności wielu starszych osób, wywołując frustrację i poczucie zagubienia. Dla wielu jest to bariera nie do pokonania, nie tylko ze względu na brak umiejętności, lecz także dostępu do odpowiedniego sprzętu, sieci itp. (Becker-Pestka 2012; Kawczyńska-Butrym 2016). Z badań prowadzonych przez Zofię Kawczyńską-Butrym (2016, s. 202) wśród rodziców migrantów wynika, że trzech z czterech badanych seniorów nie posiadało komputera, co druga osoba nie potrafiła samodzielnie korzystać z telefonu komórkowego, a część z nich nie posiadała telefonu. Jeśli do tego seniorzy mieszkają na terenie, gdzie dostęp do internetu jest utrudniony, to możliwość kontaktu z najbliższymi jest jeszcze trudniejsza.

Nie każdy senior potrafi nauczyć się korzystania z technologii informacyjnej, tym bardziej że to często wnukowie dzielą się z nimi takimi umiejętnościami. Jeśli są nieobecni, cyfrowe wykluczenie pogłębia się. W sytuacji zmiany miejsca ich zamieszkania, tj. migracji wewnętrznej, a tym bardziej zewnętrznej (poza granice kraju), dotychczasowe, silne międzypokoleniowe i rodzinne zobowiązania opiekuńcze zmieniają się. Odległość, ale także różnica czasu, coraz częściej trudności w komunikacji wynikającej z nieznamościami języka polskiego przez wnuki to bariery w podtrzymywaniu lub budowaniu relacji rodzinnych. Złożoność relacji z wnukami mieszkającymi za granicą ma dwustronny charakter. Z jednej strony dotyczy potrzeb dziadków (obudowanych silną, polską tradycją), z drugiej – potrzeb wnuków, którzy takich – bezpośrednich – praktyk rodzinnych nie znają.

Jakie wyzwania społeczne wynikają z tych doświadczeń? Przypomnijmy, że polskie społeczeństwo łączy w sobie silne międzypokoleniowe i rodzinne zobowiązania opiekuńcze, wyrażone jako normy społeczne i obowiązki prawne. Polacy przestrzegają tych norm mimo intensywnej emigracji i szybkiego starzenia się społeczeństwa (Okólski, Radziwinowiczówna 2018). Z wielu jednak powodów, w tym w wyniku zmian w strukturze rodziny, a także interesujących nas procesów migracyjnych (wewnętrznych i zewnętrznych), rodzina nie może być jedynym rozwiązaniem i jedyną instytucją odpowiedzialną za organizację i realizację opieki (Kawczyńska-Butrym 2009).

Wprawdzie z cytowanych badań dotyczących funkcjonowania wielopokoleniowych rodzin transnarodowych wynika, że – z jednej strony – wszyscy aktorzy tej sytuacji dążą do utrzymania silnych więzi, lecz – z drugiej – doświadczają też trudności specyficznych dla każdego pokolenia. Łukasz Krzyżowski (2013), jeden z pierwszych badaczy rozpoznających sytuację życiową starzejących się rodziców migrantów, w swoich

badaniach stwierdził, że w opinii społecznej występują stereotypy związane z opieką nad osobami starszymi, których dorosłe dzieci przebywają za granicą. Po pierwsze, transfery międzygeneracyjne nie są jednostronne i nie zawsze są niezbędne, co oznacza, że niektórzy rodzice pomagają swoim dzieciom pracującym za granicą. I nie wszyscy starzy rodzice wymagają intensywnej opieki. Po drugie, to etapy życia każdej rodziny wyznaczają dynamikę zobowiązań. Po trzecie zaś – nawet w sytuacji modyfikacji systemu opieki wobec starszych rodziców nie ulega on zanikowi, lecz wymaga uruchomienia nowego typu praktyk społecznych.

Jednak aktualnym „produktem ubocznym” migracji stała się liczna kategoria osób, które w okresie starości będą musiały „zawalczyć” o siebie – przyjąć możliwe do realizacji strategie adaptacyjne (Winiecka 2016, s. 140) – oraz które same nie będą potrafiły sobie poradzić. Ten dość nowy problem społeczny pogłębiany jest przez inne. Jest to nie tylko wspomniane już starzenie się polskiego społeczeństwa, lecz także migracje wewnętrzne. Jest to też odpływ młodych ludzi ze środowisk wiejskich i małych miast, który powoduje, że „[...] tworzą się społeczności lokalne z wysokim odsetkiem starych osób. Jest też relatywnie mały napływ siły roboczej z zagranicy i niewielkie migracje powrotne średniego pokolenia” (Winiecka 2016, s. 140).

Starzejący się rodzice emigrantów, pozostając w Polsce, nie tylko częściej odczuwają poczucie osamotnienia, lecz także samotnie borykają się z dolegliwościami podeszłego wieku. Zaangażowanie w opiekę różnicuje płeć (Baldassar, Baldock, Wilding 2007; Krzyżowski, Mucha 2014). Tradycyjnie role opiekuńcze realizują przede wszystkim kobiety, matki i córki, a ich liczba wśród migrantów wyraźnie rośnie. Problem deficytu opieki staje się więc wyzwaniem społecznym.

Poczucie osamotnienia, nieprzydatności, drenaż „naturalnej” opieki ze strony dzieci dotykający osoby chore, w zaawansowanym wieku, coraz mniej samodzielne – to tylko niektóre przykłady. Wzrasta więc zapotrzebowanie na usługi opiekuńcze wobec nich, zwłaszcza na usługi, które w naszej tradycji kulturowej dotychczas zarezerwowane były dla najbliższej rodziny. Szczególnie trudnym zagadnieniem jest sfera emocjonalnego wsparcia tych rodziców. Problem ten jest rzadko sygnalizowany przez seniorów, jest też rzadko badawczo eksplorowany (zob. np. Kawczyńska-Butrym 2016; Slany, Strzemecka 2015), wymaga więc dostrzeżenia i kontynuacji.

Nowe potrzeby rodzin, a zwłaszcza rodziców migrantów muszą zostać dostrzeżone przez osoby, grupy i instytucje społeczne. Są to dzieci – emigranci, osoby z bliskiego otoczenia, wnukowie, instytucje pomocy społecznej podlegające zarówno pod I, II, jak i pod III sektor. Dotyczy to też państwa i realizowanej przez nie polityki społecznej. Zaangażowanie tych osób i instytucji, tworzenie i koordynacja różnych form wsparcia i opieki nad osobami starymi pozbawionymi bezpośredniego wsparcia rodziny może pomóc zarówno tym osobom, jak i ich dzieciom (tak emigrantom, jak zamieszkującym w Polsce).

Nawet jeśli obecnie instytucje z I sektora wspierają samotnych seniorów (rodziców migrantów), to nie są jeszcze przygotowane do pomocy rosnącej liczbie tych osób. Ponadto, nawet jeśli sektor prywatnych usług pomocowo-opiekuńczych się rozrasta, to

należy mieć na względzie ograniczenia finansowe wskazanych osób. Nawet jeśli z badań wynika, że 56% migrantów z Polski finansowo wspiera swoich rodziców (Krzyżowski, Mucha 2012, s. 204), to należy też wziąć pod uwagę potrzeby młodych, rozwijających się rodzin (i ich ograniczenia) i konieczność wsparcia seniorów przez państwo.

Podstawą wszelkich działań musi być „[...] dogłębna eksploracja potrzeb rodzin migracyjnych, która będzie wyznaczała zakres praktycznych działań i podział ról opiekuńczych otaczających starego człowieka” (Kawczyńska-Butrym, Kruk 2015, s. 212). Musi powstać nowy, instytucjonalny model wsparcia, w którym uwzględnione zostaną ogólne oraz specyficzne – adekwatne do potrzeb poszczególnych grup (w tym w związku z migracyjnym rozdzieleniem pokoleń) – potrzeby starzejącego się społeczeństwa.

Niezbędne jest też tworzenie instytucjonalnej polityki lokalnej uwzględniającej natężenie skali danego problemu. Nie dysponujemy np. danymi, które pozwolą oszacować liczbę tych, którzy wymagają wsparcia i opieki. Nie ma danych dotyczących tych rodziców migrantów, których sytuację życiową rzeczywiście należałoby monitorować (np. czy mają inne dzieci mogące utrzymać stały kontakt z rodzicami i np. zaspokajać ich codzienne potrzeby – zakupy, wizyty lekarskie itp.). Nie ma też danych na temat rodziców, którzy wymagają stałej opieki. Tym bardziej, że dzieci starają się tę opiekę „organizować” na odległość – z różną skutecznością i trwałością. Taka wiedza pozwoli na monitorowanie potrzeb seniorów w transnarodowych rodzinach i w konsekwencji zbudowanie adekwatnych do nich form wsparcia i pomocy.

Jednak należy też pamiętać o tych starzejących się rodzicach migrantów, którzy są niezależni, samodzielni. Potrzebują jednak wsparcia w usprawnianiu ich umiejętności: np. dotyczących kompetencji informatycznych, językowych.

Sądzę, że ważnym i nierozpoznanym kontekstem podjętej problematyki jest przygotowanie się samych rodziców migrantów do nowej dla nich sytuacji (Winięcka 2016). Co mogą zrobić sami oraz kto i w jaki sposób może ich wesprzeć w działaniach adaptacyjnych? Tworzenie lokalnych projektów celowo adresowanych do tej grupy osób zdecydowanie ułatwi nie tylko pozyskanie nowych kompetencji (np. informatycznych, językowych), lecz także organizację czasu wolnego.

Powroty rodzin do Polski i ich implikacje

Zaprezentowane treści mają charakter sygnalizacyjny. Wskazują tylko fragment nowych doświadczeń wynikających z powszechności migracji w Polsce i ich nowych typów. Nie rozwijam wątku migracji powrotnych rodzin, które implikują wiele problemów (re)adaptacyjnych. Z punktu widzenia pedagogów szczególnie mocno należy pochylić się nad dziećmi powracającymi z zagranicy. Dzieci te powracają do Polski wraz z rodzicami lub emigrują do Polski, gdyż urodziły się w trakcie pobytu rodziny

za granicą. Niektóre nie znają języka polskiego, inne posługują się nim bez oparcia na wczesnych etapach edukacji (np. na poziomie przedszkola, edukacji wczesnoszkolnej). Oprócz dobrej woli dyrekcji i nauczycieli nie otrzymują wsparcia w realizacji edukacji w nowych dla nich warunkach².

Zadaniem do podjęcia w trybie natychmiastowym jest umieszczenie w programach przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli wiedzy i umiejętności, które pomogą nauczycielom w pracy z tą zróżnicowaną grupą uczniów. Diagnozowanie doświadczeń rodzin powrotnych i ich dzieci wesprzeć może nie tylko kadrę pedagogiczną, lecz przede wszystkim same rodziny: te, które już powróciły, lub te, które dopiero planują powrót z emigracji do Polski. Powołam się na refleksje i wnioski Haliny Grzymały-Moszczyńskiej i współautorów (2015) z niemal pionierskich badań w tym obszarze, z których wynika, że niezbędne są:

- pogłębione i wielopłaszczyznowe propozycje działań zmierzających do modyfikacji programów kształcenia nauczycieli, psychologów i pedagogów uwzględniających implikacje reemigracji;
- wypracowane mechanizmy ułatwiające kadrze pedagogicznej rozpoznanie kompetencji uczniów, a poradniom psychologiczno-pedagogicznym formułowanie zaleceń, które będą dawały szkole narzędzia ułatwiające podejmowanie działań integracyjnych i wspierających;
- wypracowanie strategii wspierających funkcjonowanie w Polsce nie tylko dzieci, lecz także całych rodzin reemigrantów, w tym już na poziomie tzw. szkół polonijnych (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015, s. 8).

Wymienione działania wymagają też rozwiązań systemowych, nad którymi w Polsce nikt się nie pochyła.

Refleksje końcowe

Zaprezentowany przegląd doświadczeń rodzin wynikających z aktualnych migracji międzynarodowych z oczywistych przyczyn ma ograniczony charakter. Każdy z podanych przykładów wymaga odrębnej analizy. Jednak już teraz można stwierdzić, że rodziny te mogą mieć poczucie „instytucjonalnego osamotnienia”. Owszem, niektóre

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. 2010 nr 170, poz. 1143) zakłada, że oprócz cudzoziemców pomoc w nauce języka polskiego mogą uzyskać także uczniowie będący obywatelami polskimi, podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Pomoc w dodatkowym nauczaniu języka polskiego tym uczniom może być udzielana maksymalnie przez okres 12 miesięcy, w razie potrzeby można wnioskować o przedłużenie. Indywidualnie lub w grupach mogą być też prowadzone zajęcia wyrównawcze z innymi przedmiotów (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015).

znakomicie sobie radzą, budując indywidualne strategie wzajemnego wsparcia, lecz nie wszystkie mają do tego odpowiednie warunki (możliwości). Należy zauważyć, że choć dla pojawiających się problemów wypracowywane są rozwiązania, to wciąż mają marginalny zasięg.

Przed wszystkim w Polsce nie istnieje całościowy, spójny i kompleksowy system wsparcia i pomocy rodzinie migracyjnej. Powinien obejmować wszystkie typy rodzin na wszystkich etapach migracji, w tym: przed wyjazdem rodziców oraz całych rodzin (działania profilaktyczne), podczas rozłąki (działania diagnostyczne, wspierające) oraz po powrocie (działania wspierające adaptację lub readaptację).

Zasadnicze cele działań pomocowych powinny być ukierunkowane na wsparcie osób doświadczających konsekwencji rozłąki przez systemową, spójną działalność państwa na poziomie ogólnokrajowym, uwzględniającym współpracę z instytucjami zagranicznymi oraz samorządowymi i środowiskami lokalnymi.

Na poziomie lokalnym działania (oprócz systemowych) mogą skoncentrować się na:

- tworzeniu punktów konsultacyjnych, np. przy organizacjach pozarządowych zajmujących się migracjami/migrantami, przy instytucjach powszechnie rozpoznawanych, np. kuratoriach oświaty lub innych urzędach;
- tworzeniu grup wsparcia, np. w klubach seniorów, parafiach, uniwersytetach trzeciego wieku i in.

Uważam też, że głośne artykułowanie postulatów środowiska nauczycielskiego oraz włączanie wypracowanych przez nich dokumentów³ może przyczynić się do „otwarcia oczu” na dostrzegane problemy. Niezbędne jest też włączenie w programy studiów, przynajmniej na kierunkach: pedagogika, psychologia, praca socjalna i wszystkich nauczycielskich specjalnościach, treści dotyczących doświadczeń migracyjnych w szerokim ich kontekście.

Bibliografia

- Baldassar L. (2007). Transnational families and aged care: The mobility of care and the migrancy of ageing. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(2), 275–297.
- Baldassar L. (2008). Missing kin and longing to be together: Emotions and the constructions of co-presence in transnational relationships. *Journal of Intercultural Studies*, 29(3), 247–266.
- Baldassar L., Baldock V., Wilding R. (2007). *Families caring across borders: Migration, ageing and transnational caregiving*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Baldassar L., Merla L. (red). (2014). *Transnational families, migration and circulation of care: understanding mobility and absence in family life*. London: Routledge.
- Becker-Pestka D. (2012). Rodzina w obliczu migracji zarobkowej. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, 9–26.

³ Np. dokumentu wypracowanego na III Kongresie Polskiej Edukacji: „Porozumienie dla Edukacji”, Katowice 2015.

- Boccagnia P., Baldassar L. (2015). Emotions of the move: Mapping the emergent field of emotion and migration. *Emotion, Space and Society*, 16, 73–80.
- Bryceson D.F. (2019). Transnational families negotiating migration and care life cycles across nation-state borders. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(16), 3042–3064. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1547017>
- Castles S., Miller M.J. (2011). *Migracje we współczesnym świecie*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: WN PWN.
- Czapka E. (2016). Zakresy opieki i strategie opiekuńcze polskich migrantek w Norwegii realizowane wobec starszych członków rodziny w Polsce. W: Kawczyńska-Butrym, E. Czapka (red.), *Opieka nad dziećmi i starszymi rodzicami w rodzinach migrujących kobiet* (s. 161–176). Lublin: Polihymnia.
- Danilewicz W. (2010). *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Białystok: Trans Humana.
- Danilewicz W. (2014). Nowe wyzwania dla pracy socjalnej wynikające z migracji zagranicznych. W: M. Ruskowska, M. Winiarski (red.), *Praca socjalna z dziećmi, młodzieżą i rodziną* (s. 119–130). Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Danilewicz W., Prymak T. (2019). Self-development in old age versus the challenges of the information society. *The Polish-Bulgarian-Portuguese Perspective*, 14, 44–54.
- Fijałkowska K., Górny A. (2018). Migracje czasowe. W: M. Lesińska, M. Okólski (red.), *25 wykładów o migracjach* (s. 407–418). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gawel A., Madej-Babula M., Urlińska M.M. (2014). Eurosieroctwo seniorów a jakość ich życia – nowe wyzwania dla pedagogiki społecznej. *Studia Edukacyjne*, 32, 135–145.
- Gmaj K. (2018). „Oswajanie” Norwegii – wzory osiedleńcze polskich migrantów w Norwegii. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 1(167), 163–188.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Gremka.
- Hochschild A.R. (2000). Global care chains and emotional surplus value. W: T. Giddens, W. Hutton (red.), *On the edge: Globalization and the new millennium* (s. 130–146). London: Sage.
- Hondagneu-Sotelo P. (1994). *Gender transitions: Mexican experiences of immigration*. Berkeley: University of California Press.
- IOM UN Migration (2020). *World Migration Report 2020*. Pobrano z: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020> (dostęp: 14.07.2021).
- Kawczyńska-Butrym Z. (2009). Współczesna rodzina – wyzwania dla pracy socjalnej. W: W. Szymczak (red.), *Współczesne wyzwania i metody pracy socjalnej* (s. 21–28). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2016). Świat emocji rodziców migrantek – starość w tęsknocie. W: Z. Kawczyńska-Butrym, E. Czapka (red.), *Opieka nad dziećmi i starszymi rodzicami w rodzinach migrujących kobiet* (s. 192–202). Lublin: Polihymnia.
- Kawczyńska-Butrym Z., Czapka E. (red.). (2016). *Opieka nad dziećmi i starszymi rodzicami w rodzinach migrujących kobiet*. Lublin: Polihymnia.
- Kawczyńska-Butrym Z., Kruk M. (2015). Wsparcie społeczne dla rodzin migracyjnych w Polsce. W: I. Taranowicz, S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy* (s. 206–216). Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Arboretum”.
- Kilkey M., Merla L. (2014). Situating transnational families’ care-giving arrangements: The role of institutional context. *Global Networks*, 14(2), 210–247.

- Koryś P., Łukowski W. (2018). Globalizacja, lokalność, migracje. W: M. Lesińska, M. Okólski (red.), *25 wykładów o migracjach* (s. 128–141). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kożuchowski A. (2018). Wielka Emigracja. *Polityka. Pomocnik historyczny: Za chlebem i wolnością. 200 lat nieprzerwanej migracji z ziem polskich*, 4, 17.
- Krzyżowski Ł. (2013). *Polscy migranci i ich starzejący się rodzice: transnarodowy system opieki międzygeneracyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Krzyżowski Ł., Mucha J. (2012). Opieka społeczna w migranckich sieciach rodzinnych. Polscy migranci w Islandii i ich starzy rodzice w Polsce. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 191–217.
- Krzyżowski Ł., Mucha J. (2014). Transnational caregiving in turbulent times: Polish migrants in Iceland and their elderly parents in Poland. *International Sociology*, 29(1), 22–37.
- Krzyżowski Ł., Slany K., Ślusarczyk M. (2017). Care issues in the transnational families: A Polish research review. *Polish Sociological Review*, 3(199), 367–385. Pobrano z: <http://polish-sociological-review.eu/index.php/psr-31992017/> (dostęp: 14.07.2021).
- Kubitsky J. (2012). *Psychologia migracji*. Warszawa. Difin.
- Kula M. (2010). *Mimo wszystko bliżej Paryża niż Moskwy. Książka o Francji, PRL i o nas, historykach*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Kula W., Assorodobraj N., Kula M. (2012). *Listy emigrantów z Brazylii i Stanów Zjednoczonych 1890–1891*. Wyd. 2 popr. Warszawa: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich.
- Małek A. (2011). *Migrantki-opiekunki. Doświadczenia migracyjne Polek pracujących w Rzymie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Małek A., Gmaj K. (2018). „Oswajanie” Norwegii – wzory osiedleńcze polskich migrantów w Norwegii. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 1(167), 163–188.
- Mędrzecki W. (2018). My, naród emigrantów. *Polityka*, nr 4: *Za chlebem i wolnością. 200 lat nieprzerwanej migracji z ziem polskich. Pomocnik historyczny*, s. 7–10.
- Okólski M. (2013). Cechy najnowszych migracji międzynarodowych. *Biuletyn Migracyjny*, 42, 2–3.
- Okólski M., Koryś P. (2004). Czas globalnych migracji. Mobilność międzynarodowa w perspektywie globalizacji. *CMR Working Papers*, (55). Warszawa: Instytut Studiów Społecznych UW.
- Okólski M., Radziwinowiczówna A. (2018). Współczesne migracje na świecie. W: M. Lesińska, M. Okólski (red.), *25 wykładów o migracji* (s. 101–127). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Parreñas R.S. (2001). Mothering from a distance: Emotions, gender, and intergenerational relations in Filipino transnational families. *Feminist Studies*, 27(2), 361–390.
- Parreñas R.S. (2008). *The force of domesticity: Filipina migrants and globalization*. New York: NYUP.
- Piekutowska A., Kuzelewska E. (2018). Migracje międzynarodowe w XXI wieku. Nowe trendy i wyzwania. *Teka Politologii i Stosunków Międzynarodowych*, 12(3), 11–22.
- Prensky M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Pustułka P. (2015). Virtual transnationalism: Polish migrant families and new technologies. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3(157), 99–122.
- Ribbens McCarthy J., Edwards R. (2011). *Key Concepts of Family Studies*. London: Sage.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą, Dz.U. nr 170, poz. 1143.
- Slany K., Strzemecka S. (2015). Gender roles and practices in polish migration families in norway through the eyes of children. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3(157), 157–181.
- Slany K., Strzemecka S. (2016). Kapitał rodziny i rodzinności w przestrzeni transnarodowej. Na przykładzie badań polskich rodzin w Norwegii. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3(161), 255–282.

- Slany K., Ślusarczyk M. (2019). Mobilność międzynarodowa Polek na przestrzeni wieków. W odkrywaniu sprawstwa. *SMPP*, 4(174), 6–26.
- Slany K., Ślusarczyk M., Krzyżowski Ł. (2014). *Wpływ współczesnych migracji Polaków na przemiany więzi społecznych, relacje w rodzinie i relacje międzygeneracyjne*. Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami PAN.
- Slany K., Ślusarczyk M., Pustułka P. (2016). *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem*. Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami PAN.
- Szyska M. (2020). Znaczenie małżeństwa i rodziny współcześnie. W: M. Bieńko, M. Rosochacka-Gmitrzak, E. Widel (red.), *Obrazy życia rodzinnego i intymności* (s. 57–69). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Ślusarczyk M. (2014). Migracje rodziców, migracje dzieci – wyzwania dla instytucji opiekuńczych, pomocowych oraz edukacyjnych. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 3, 75–89.
- Ślusarczyk M. (2019). *Transnarodowe życie rodzin: na przykładzie polskich migrantów w Norwegii*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ślusarczyk M., Pustułka P. (2017). Transnarodowość w przestrzeni domowej polskich rodzin w Norwegii. *Studia Humanistyczne AGH*, 16(1), 23–37.
- Thomas W., Znaniński F. (1976). *Chłop polski w Europie i Ameryce*. T. 2, *Organizacja grupy pierwotnej*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Urbańska S. (2015). *Matka Polka na odległość. Z doświadczeń migracyjnych robotnic 1989–2010*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Urry J. (2009). *Socjologia mobilności*. Tłum. J. Stawiński. Warszawa: WN PWN.
- Walczak B. (2016). *Rodzina transnarodowa. Konteksty i implikacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- White A. (2011). *Polish families and migration since EU accession*. Bristol: The Policy Press.
- Winiecka K. (2016). Podmioty wsparcia starych rodziców w warunkach migracji ich dorosłych dzieci. W: Z. Kawczyńska-Butrym, E. Czapka (red.), *Opieka nad dziećmi i starszymi rodzicami w rodzinach migrujących kobiet* (s. 137–148). Lublin: Polihymnia.
- Winnicka E. (2007). Eurosieroty. *Polityka*, 12, 34.
- Wrzesiński W. (2006). Polskie migracje w XIX i XX wieku. W: A. Furdala, W. Wysoczański (red.), *Migracje: dzieje, typologia, definicje* (s. 159–171). Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Zientara P. (2012). *Międzynarodowe migracje o charakterze ekonomicznym: przyczyny, mechanizmy, konsekwencje*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Zontini E., Reynolds T. (2007). Ethnicity, families and social capital: Caring relationships across Italian and Caribbean transnational families. *International Review of Sociology*, 17(2), 257–277. <https://doi.org/10.1080/03906700701357042>

DR HAB. WIOLETA TERESA DANILEWICZ, PROF. UWb – pedagog społeczny. Zainteresowania badawcze skupia wokół doświadczeń współczesnej rodziny oraz jej przemian. Szczególną uwagę zwraca na społeczne (w tym rodzinne) konsekwencje migracji międzynarodowych. Jest autorką monografii autorskich, współautorskich i artykułów dotyczących tej problematyki oraz innych zagadnień pedagogiki społecznej, np. postaw wobec aktualnych zjawisk społecznych, m.in. *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej* (2010); W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej* (2014); W. Danilewicz, J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki* (2018).

Kieruje Zakładem Pedagogiki Społecznej na Wydziale Nauk o Edukacji UwB. W latach 2012–2020 pełniła funkcję prodziekana ds. nauki na Wydziale Nauk o Edukacji UwB. Jest Senatorem UwB w latach 2020–2024.

Edukacja włączająca – czas przesilenia nieustannie toczącej się reformy

Streszczenie: Punktem wyjścia opracowania jest teza, że rodzimy system kształcenia w obszarze edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dojrzał do swoistego przesilenia. Formuła toczącej się, ewolucyjnej reformy systemu edukacji, w omawianym obszarze, została wyczerpana, a kolejne doraźne korekty nie wywołują już jakościowo pożądaných efektów. W pierwszej części tekstu zostały przedstawione koncepcje definiowania edukacji włączającej. Treści te stanowią teoretyczny wstęp do krótkiej analizy obecnych problemów kształcenia inkluzyjnego zaprezentowanej w drugiej części tekstu.

Zostały one uporządkowane w trzech wymiarach: prawa normującego system edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przygotowania szkoły do edukacji włączającej, postaw społeczności szkolnych wobec inkluzji edukacyjnej i społecznej. W trzeciej części zostały zaprezentowane propozycje zmian ukierunkowane na podnoszenie jakości edukacji dla wszystkich.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, tocząca się reforma, system edukacji, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniowie objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Inclusive education – a critical time of the ongoing reform

Abstract: The starting point of the study is the thesis that the home system of education in its field of inclusive education for learners with special educational needs has become mature enough to undergo a kind of crisis. The formula of the ongoing evolutionary reform of the educational system – in the discussed field – has been drained out and other provisional corrections do not bring any qualitatively desired results. The first part of the article addresses the concepts of defining inclusive education. These contents constitute the theoretical introduction to a brief analysis of the current problems in inclusive education, which are presented in the

second part of the text. They have been ordered in three dimensions: the law that regulates the system of education for learners with special educational needs, the preparation of school for inclusive education, the attitudes of school communities towards educational and social inclusion. In the third part, some suggestions have been presented for changes aimed at raising the quality of education for all.

Keywords: inclusive education, ongoing reform, system of education, learners with special educational needs, learners subjected to psychological-pedagogical support

Wprowadzenie

Punktem wyjścia opracowania jest teza, że rodzimy system kształcenia w obszarze edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dojrzał do swojego przesilenia. Przyjmuję, że przesilenie to powinno stać się podstawą pożądaną,

globalnej, systemowej reformy, a w niektórych obszarach (sprecyzowanych dokładniej w drugiej części opracowania) motywacją do zmian radykalnych. Nieco inaczej ujmując, stawiam tezę, że formuła toczącej się, ewolucyjnej reformy systemu edukacji, w omawianym obszarze, została wyczerpana, a kolejne doraźne korekty nie wywołują już jakościowo pożądanych efektów.

Przywołane w tytule opracowania przesilenie jest nie tyle efektem kryzysu edukacji specjalnej (realizowanej w formie separacyjnej, integracyjnej), ile potrzeby gruntownej zmiany edukacji włączającej. Konieczność tej zmiany jest ukonstytuowana na kilku przesłankach.

Pierwsza z nich dotyczy znacznego statystycznego wzrostu liczby uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego realizujących obowiązki szkolny w placówkach ogólnodostępnych oraz zwiększającej się liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w tych szkołach, rekrutujących się z innych grup defaworyzowanych (choroby psychiczne, odmienność kulturowa, parcjalne problemy rozwojowe, zaburzenia w zachowaniu, niepewność tożsamości płciowej, ubóstwo itp.).

Druga przesłanka jest związana z licznymi aktami prawnymi (w formie rozporządzeń MEN) dotyczącymi uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkolnictwie ogólnodostępnym, doraźnie fastrygującymi wycinkowo system – wprowadzanymi szczególnie intensywnie w ostatniej dekadzie.

Trzecia – odzwierciedla powszechnie od lat akcentowane zmiany społeczne w obszarze emancypacji grup defaworyzowanych (zwłaszcza osób z niepełnosprawnościami), co wzmacnia potrzebę nieustannego weryfikowania założeń dostępności i sprawiedliwości – wartości leżących u podstaw każdej edukacji, także w aspekcie systemowym. Zmiany te łączą również z przeobrażeniami postrzegania samej niepełnosprawności, funkcją wykształcenia we wzmacnianiu autonomii i aktywności społecznej osób z niepełnosprawnością oraz budowania kultury inkluzyjnej społeczeństwa.

Czwartym czynnikiem warunkującym nadchodzące przesilenie są przemiany teorii pedagogicznej (zwłaszcza w obszarze pedagogiki specjalnej) ukazujące nowe perspektywy zróżnicowanego kształcenia ogólnodostępnego adresowanego do wszystkich osób uczących się.

W pierwszej części tekstu dokładniej odniosę się do wskazanych przesłanek, w drugiej – podejmę próbę zakreslenia możliwych i realnych zmian w obszarze edukacji włączającej.

Przeobrażenia edukacji włączającej – implikacje teoretyczne i praktyczne

Większość opracowań dotyczących edukacji włączającej (inkluzyjnej) rozpoczyna się od stwierdzenia, że samo pojęcie inkluzji, stosowane w odniesieniu do procesów wychowania i kształcenia, jest niejasne, wieloznaczne, a nawet kontrowersyjne (Lechta 2010; Ryndak i in. 2000; Speck 2013). W konsekwencji bywa używane w różnych

konotacjach nadających mu znaczenia: teorii naukowej, koncepcji przemian edukacyjnych, ideologii, modelu edukacji, koncepcji pracy metodycznej, organizacyjnej, zespołu warunków edukacji, zachodzących procesów, paradygmatu (Szumski 2010, 2019; Zamkowska 2009). Nie może więc dziwić, że edukacja włączająca w obszarze teoretycznych podstaw jest wewnętrznie zróżnicowana i realizowana w praktyce w wielu nurtach. To zaś niesie ze sobą rozbieżne koncepcje szeroko pojętej kultury włączania i szkoły włączającej. Niemniej jednak – nieco uogólniając – w obszarze przeobrażeń edukacji włączającej można dostrzec wspólne prawidłowości i przesłanki liniowego rozwoju w ujęciu globalnym. Są one widoczne w sposobach definiowania tej formy edukacji (Gajdzica 2020).

W dalszej części tekstu skrótowo prezentuję wybraną koncepcję porządkowania definicji edukacji włączającej w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnościami. Niemniej jednak ten sposób klasyfikowania omawianej formy kształcenia można rozszerzyć także na szeroko rozumianą edukację włączającą, obejmującą swoim zasięgiem także inne grupy dewaloryzowane.

W efekcie przeprowadzonych analiz Kerstin Göransson i Claes Nilholm (2014) wyróżniły cztery kategorie definicji. Prezentuję je dalej.

Edukacja włączająca to przede wszystkim ulokowanie uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych. Istotnym elementem tych definicji jest zaakcentowanie potrzeby specjalnego wsparcia. Chociaż, zdaniem cytowanych autorek, niewielu badaczy sugeruje wprost kategorię miejsca jako fundamentalną cechę inkluzji edukacyjnej, to jednak w wielu definicjach odgrywa ono zasadniczą rolę. Przykładem takiego podejścia jest definicja zaprezentowana w *Concise Encyclopedia of Special Education* (Reynolds, Flechter-Janzen 2002, s. 495), w której określono kilka kluczowych założeń stanowiących fundamenty edukacji włączającej. Są to:

- ulokowanie uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych;
- edukacja uczniów z niepełnosprawnościami z uczniami pełnosprawnymi w tym samym wieku;
- włączanie wszystkich uczniów w główny nurt edukacji z wykorzystaniem specjalnego wsparcia;
- przynależność wszystkich uczniów do społeczności szkolnej.

Druga grupa definicji konstituuje się na postrzeganiu istoty edukacji włączającej w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów włączanych. Natomiast marginalizowany jest ich wpływ na przebieg edukacji całej klasy i rozwój pozostałych uczniów. Przykładem tak rozumianej edukacji włączającej jest propozycja Davida Mitchella (2008), który postrzega ją jako kształcenie osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w typowym środowisku szkolnym. Przy czym, w tym ujęciu, jest ona czymś więcej niż tylko ulokowaniem grupy uczniów włączanych w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, ponieważ oznacza również wdrożenie całego zestawu reguł, w tym zmiany w programach i metodach nauczania, a także modyfikacji technik oceny i reguł dostępności. To zaś wymaga odpowiedniego wsparcia nauczyciela w przestrzeni klasy.

Edukacja włączająca jest więc złożoną strategią (Mitchell 2016) ukierunkowaną na włączanie uczniów z niepełnosprawnościami w główny nurt edukacji.

Kolejna grupa definicji ujmuje edukację włączającą w perspektywie wszystkich uczniów. W efekcie takiego podejścia są dostrzegane również potrzeby uczniów pełnosprawnych. Obejmuje ona definicje lokujące omawianą formę kształcenia w szerszym kontekście edukacji ogólnej. Podsumowaniem takiego podejścia są następujące założenia:

- edukacja włączająca sprawia, że szkoła jest miejscem edukacji wszystkich dzieci;
- edukacja włączająca lepiej zaspokaja potrzeby każdego ucznia;
- edukacja włączająca to proces ukierunkowany na poszukiwanie możliwie najkorzystniejszych dróg edukacyjnych dla wszystkich dzieci (Thomazet 2009, za: Göransson, Nilholm 2014, s. 269).

Czwarta z wyróżnionych grup definicji konstryuuje się na uwydatnieniu wspólnoty – ukazuje zatem włączanie jako tworzenie społeczności (najczęściej z nawiązaniem do kultury charakteryzującej się konkretnymi cechami). Kultura tej społeczności ma opierać się na różnorodności oraz pielęgnowaniu równości i sprawiedliwości (Göransson, Nilholm 2014, s. 270).

Trudno jednoznacznie ulokować obecną rodzimą edukację włączającą w tej typologii. Z jednej strony praktyka edukacyjna wskazuje ciągle na bardzo mocne zakorzenienie jej praktycznej realizacji w założeniach pedagogiki specjalnej, co odzwierciedlają definicje zakorzenione w dominującym dostrzeganiu potrzeb uczniów włączanych, z drugiej – coraz wyraźniej są widoczne symptomy traktowania tego obszaru jako immanentnego pola szeroko pojętej edukacji z akcentem dla wszystkich (Gajdzica i in. 2021).

Szkicowa diagnoza edukacji włączającej – wskaźniki przesilenia

Z danych prezentowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (*Model edukacji dla wszystkich* 2020, s. 12) wynika, że 70% uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego realizuje obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych. Można zatem stwierdzić, że edukacja włączająca w szerokim wymiarze statystycznym jest faktem. Podnoszenie jakości kształcenia włączającego jest więc działaniem skierowanym do znaczącej grupy uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego obecnych w głównym nurcie edukacji oraz ich rówieśników o prawidłowym rozwoju. Warto dodać, że podnoszenie jakości edukacji włączającej nie powinno stanowić przesłanki do znacznego ograniczania (czy nawet likwidacji) edukacji separacyjnej. Kolejnym istotnym faktem jest zróżnicowanie potrzeb znaczącej grupy uczniów – obecnie aż 30% wszystkich uczniów objętych jest różnymi formami pomocy (*Model edukacji dla wszystkich* 2020, s. 12). Uwzględniając szeroką definicję edukacji włączającej można więc stwierdzić, że dotyczy ona praktycznie każdej placówki ogólnodostępnej. Ważna jest więc zmiana myślenia o edukacji

włączającej ukierunkowana na swoiste przejście od postrzegania jej jako koncentracji na wąskiej grupie uczniów włączanych (co obrazuje pierwsza i druga grupa omówionych wcześniej definicji) – po określanie jej jako obejmującej wszystkich uczniów szkół ogólnodostępnych (co portretuje trzecia i czwarta grupa definicji).

Systematycznie wzrastająca liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkolnictwie ogólnodostępnym (w tym także w szkołach z klasami integracyjnymi) oraz zmiana percepcji inkluzji edukacyjnej, polegającej na przejściu od postrzegania jej jako formy skoncentrowanej na uczniach włączanych do postrzegania jej jako edukacji dla wszystkich, niesie ze sobą potrzebę szerokich przeobrażeń w zakresie:

- prawa normującego organizację kształcenia, wychowania i opieki;
- przygotowania przedszkola/szkoły do efektywnej pracy z uczniami objętymi pomocą psychologiczno-pedagogiczną;
- mentalnym (zmiany postaw) liderów (osób odpowiedzialnych w JST za edukację, dyrektorów szkół), nauczycieli, niepedagogicznej kadry szkoły, rodziców i uczniów.

Potrzeba nieustannej modyfikacji aktów prawnych regulujących funkcjonowanie systemu edukacji jest naturalnym następstwem przemian. W wielu przypadkach wdrażane rozporządzenia były swego rodzaju sankcjonowaniem istniejącego stanu lub zapóźnioną reakcją władz oświatowych na palące problemy organizacyjne w niesegregacyjnych formach kształcenia specjalnego (Apanel 2016; Cytowska 2016). W ostatnim dziesięcioleciu zostało opublikowanych kilkadziesiąt aktów prawnych inicjujących zmiany/korygujących system edukacji w omawianym obszarze. Otwiera je pakiet sześciu rozporządzeń opublikowanych i wdrożonych w 2010 roku (*Rozporządzenia MEN z dnia 17 listopada 2010*). Warto podkreślić, że ich równoczesne wprowadzenie było jedną z nielicznych prób szerszego, wieloaspektowego reformowania systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami regulującymi prawnie kilka obszarów: edukacji, orzecznictwa i wsparcia. Szybkie tempo zmian wkrótce obnażyło stabilność tak zreformowanego systemu prawnego edukacji w omawianym obszarze i w rezultacie ostatnie lata przyniosły wiele uaktualniających rozporządzeń MEN doraźnie i wycinkowo reformujących system edukacji (Gajdzica 2016; *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi...*, 2017). W efekcie tych parcyjnych zmian doszło m.in. do pogłębienia rozdziału (wzmoczenia rywalizacji) szkolnictwa specjalnego oraz ogólnodostępnego (w tym konkurencyjnej realizacji zbliżonych zadań przez powiaty i gminy), ugruntowania podziału kompetencji między różne instytucje wykonujące zbliżone zadania (np. w sferze diagnozy: orzekania o niepełnosprawności oraz orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego), gromadzenia systemowych informacji przez różne podmioty, finansowania na podstawie tzw. wag, a nie faktycznych potrzeb uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W związku z tym zaistniała potrzeba globalnej systemowej reformy porządku prawnego integrującego oraz uwspólniającego realizację tych samych lub bliskich merytorycznie zadań przez różne podmioty pozostające w strukturach administracji rządowej różnych szczebli i ministerstw.

Przygotowanie placówek ogólnodostępnych do edukacji włączającej w naszym kraju było w przeszłości przedmiotem wielu analiz. Warto wspomnieć, że polski system kształcenia nie jest w tym obszarze odosobnionym przypadkiem, a dostrzegane przez badaczy problemy w znacznej większości są słabościami także wielu innych europejskich systemów edukacji, choć nie wszystkich w równym stopniu i zakresie.

Kluczowym, palącym problemem jest brak przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli (zwłaszcza przedmiotu) do pracy z grupą zróżnicowaną (Chrzanowska 2019; Gajdzica 2020; Janiszewska-Nieścioruk 2016; Skotnicka 2019) oraz ich niewystarczające kompetencje diagnostyczne (Kochanowska 2015; Skibska, Borzęcka, Twaróg-Kanus 2020; Uberman, Mach 2016). Wiąże się to z minimalną liczbą zajęć (oraz realizowanych efektów uczenia się) na nauczycielskich kierunkach studiów, zwłaszcza w obszarze przygotowywania do kształcenia przedmiotowego. Sytuację tę formalnie poprawiają realizowane przez nauczycieli studia podyplomowe (w przeszłości także kursy kwalifikacyjne) z zakresu pedagogiki specjalnej (Chrzanowska 2019; Gajdzica 2020). Niemniej jednak jakość tego typu studiów – nabywania w ich trakcie kompetencji – pozostawia wiele do życzenia (Krause, Muchacka, Przybyliński 2017). Ponadto nauczyciele wskazują na brak wsparcia metodycznego (Gajdzica 2020; Nowak 2020) oraz niedobory w zakresie specjalistów realizujących zadania terapeutyczne i opiekuńcze (Nowak 2020; Skotnicka 2019). Innym problemem jest zupełne nieprzygotowanie kadry niepedagogicznej do zadań realizowanych przez nią w relacjach z uczniami o specjalnych potrzebach socjalizacyjnych (Gajdzica i in. 2021).

W efekcie niewystarczającego przygotowania kadry przedszkola/szkoły ogólnodostępnej do realizacji zadań edukacyjnych w zakresie kształcenia włączającego nie mogą dziwić zróżnicowane postawy wobec samej inkluzji. Przy czym, jak pokazują doniesienia z badań, postawy te nie są efektem negatywnego przeświadczenia badanych o samej idei inkluzji, a raczej nieprzygotowania szkoły do jej realizacji (Bąbka, Podgruszewska 2016; Ćwirynkało, Żyta 2015). Doniesienia te wydają się szczególnie niepokojące, wszak o sukcesie każdej (re)formy kształcenia, w tym także edukacji włączającej, w znacznej mierze decydują postawy wobec niej osób realizujących podstawowe zadania w toku jej realizowania.

W swoich opiniach na temat przygotowania szkoły ogólnodostępnej do realizacji edukacji włączającej nauczyciele wspominają także o innych czynnikach stanowiących bariery w urzeczywistnieniu edukacji wysokiej jakości wszystkich uczniów. Są to:

- przeładowana, nieelastyczna podstawa programowa;
- brak wystarczającego wsparcia w trakcie tworzenia Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych;
- powierzchowna, zbyt późna, długotrwała diagnoza wykonywana przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne;
- niedobór środków dydaktycznych przystosowanych do pracy na różnych poziomach w grupie uczniów zróżnicowanej pod względem potencjału rozwojowego;
- niska kultura współpracy nauczycieli i specjalistów w szkole;
- zbyt liczne klasy;

- ograniczona przestrzeń oraz ciągle istniejące bariery fizyczne w placówkach;
- brak elastyczności w wydatkowaniu środków finansowych;
- niewystarczające wsparcie ze strony JST w opracowaniu projektów oraz innowacji;
- brak formalnych rozwiązań umożliwiających wykorzystanie potencjału szkół specjalnych;
- zbyt mała liczba zajęć dodatkowych;
- niski poziom akceptacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i socjalizacyjnych będących efektem postaw rodzinnych i środowiska lokalnego;
- brak specjalistów koordynujących procesy włączania na terenie placówki;
- niedookreślona strategia rozwoju szkoły w kierunku kreowania edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów (Bidziński i in. 2013; Chrzanowska 2019; Gajdzica i in. 2021; Nowak 2020; Skotnicka 2019)

oraz zasygnalizowane wcześniej: niewystarczające wsparcie metodyczne i diagnostyczne, zbyt mała liczba specjalistów realizujących zadania terapeutyczne oraz asystentów realizujących zadania opiekuńcze.

Efektom wskazanych problemów (zapewne także i innych, pominiętych czynników) sytuacja szkolna uczniów włączanych oraz efekty kształcenia – w aspekcie wielu doniesień z badań – niezmiennie od kilku dekad budzą niepokój (Buchant 2019; Chrzanowska 2006; Domagała-Zyśk 2018; Jachimczak 2006; Szumski 2010; Zaorska 2014).

Wskazane niedostatki, ograniczenia i bariery nie mogą przesłonić istniejących dobrych praktyk realizowanych w wielu placówkach ogólnodostępnych ukierunkowanych na podnoszenie jakości edukacji włączającej (Gajdzica i in. 2021). Ich identyfikacja i prezentacja stanowiły istotny element proponowanych zmian systemowych wskazanych w dalszej części tekstu.

Teoretyczny zarys zmiany

Punktem wyjścia proponowanych zmian jest określenie stanu, do którego mają one prowadzić. Aby je nakreślić, warto wrócić do koncepcji edukacji włączającej zaprezentowanych w pierwszej części tekstu.

Trzy pierwsze grupy definicji są odzwierciedleniem rekonstrukcyjnej koncepcji edukacji włączającej, bazującej na próbach przeniesienia doświadczeń edukacji separacyjnej i integracyjnej w obszar szkoły ogólnodostępnej z uwzględnieniem specyfiki kształcenia ogólnodostępnego. Tak rozumiana inkluzja edukacyjna jest więc pewnego rodzaju nadbudową edukacji separacyjnej i integracyjnej. Natomiast czwarta grupa definicji nosi znamiona dekonstrukcji edukacji specjalnej, negatywnych doświadczeń szkoły separacyjnej (Slee 2011; Thomas, Loxley 2007). Jest to zatem forma edukacji po części ukonstytuowana na krytyce edukacji specjalnej (jej sprzecznościach, pominięciach, słabych punktach, neofityzmie indywidualizacji, prymitywnej rewalidacji, gloryfikowaniu modelu medycznego niepełnosprawności,

segregujących – separujących aspektach etc.). Jej geneza zasadza się na odrzuceniu dorobku pedagogiki specjalnej oraz krytyce pluralistycznego (wielotorowego) podejścia do organizacji systemu edukacji. Autorzy tej koncepcji nawiązują wyłącznie do społecznego modelu niepełnosprawności oraz korzystają z założeń pedagogiki konstruktywistycznej (Thomas, Loxley 2007). Hasłem przewodnim w tym nurcie jest budowanie kultury szkoły inkluzyjnej od podstaw. Szkoła ta nie jest więc ani zmienioną szkołą specjalną, ani zmodyfikowaną placówką ogólnodostępną. Jest szkołą bez barier, które mogą w praktyce być generowane przez kulturę dominującą (pełnosprawności) oraz zdominowaną (niepełnosprawności). Edukacja w tak rozumianej szkole nie polega na próbach dopasowania ucznia z niepełnosprawnością do systemu kształcenia ogólnodostępnego. Powinna się ona opierać na głębokiej reformie systemu i budowaniu kultury inkluzji od podstaw (Slee 2011, s. 164). Kategoriami kluczowymi opisywanej grupy definicji są: marginalizacja/wykluczanie oraz bariery. Zidentyfikowanie i zniesienie barier oraz wyeliminowanie negatywnych procesów marginalizacji jest punktem wyjścia do tworzenia autentycznej kultury edukacji włączającej – stworzenie podstaw do realizacji założenia równego uczestnictwa w edukacji. Można zatem powiedzieć, że jest to szkoła, do której dążymy. Niemniej jednak wizja ta (zapewne w niektórych założeniach utopijna w obecnym czasie), w moim przekonaniu wymaga dwóch korekt. Pierwsza dotyczy potrzeby racjonalnego wykorzystywania doświadczeń szeroko pojętej edukacji specjalnej w kreowaniu wielu rozwiązań w obszarze organizacji szkoły oraz metodyki wychowania i kształcenia. Druga – zasadza się na potrzebie utrzymania swoistej równowagi między dążeniem do sprawiedliwości (dominującym w tej koncepcji) i jakości edukacji wszystkich osób uczących się (skoncentrowanej na uczniach z SPE w pierwszych koncepcjach edukacji włączającej). Utrata przywołanej równowagi prowadzi do kreowania „szkoły dla wszystkich” ignorującej efektywność działań edukacyjnych lub „szkoły skoncentrowanej na efektach uczenia się”, których osiągnięcie stanowi swoistą barierę dostępu do równej edukacji uczniów z trudnościami w uczeniu się (Hornby 2020).

Zaprezentowanie praktycznych propozycji wymaga ich uporządkowania. W tej kwestii częściowo korzystam z koncepcji wskaźników edukacji włączającej Tima Loremana i Chris Forlin (2014). Cytowani autorzy porządkują je krzyżowo, uwzględniając zasięg (makro – kraj, mezo – jednostka samorządu terytorialnego, mikro – szkoła i klasa) z wkładem (inwestycją), procesem i wynikiem. W prezentowaniu propozycji zmian skupiam się na problemach merytorycznych (wskazanych w pierwszej części opracowania), rozpoczynając od zagadnień zakorzenionych w obszarze makro – rozwiązań systemowych traktowanych zasadniczo jako inwestycję (pewien rodzaj wkładu) i impuls do uruchomienia lub korygowania procesów/działań ulokowanych w obszarach mezo i mikro. Pomijam (z niewielkimi wyjątkami) obszar efektów, który zapewne stanowi istotny element tej propozycji, ale wymaga nieco bardziej obszernego opracowania. Dopelnianiem prezentowanych propozycji jest lista pożądanych zmian sformułowana przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych – stanowiąca pewnego rodzaju podsumowanie, a zarazem bezpośrednio sformułowany głos z obszaru mikro.

Praktyczny wymiar zmiany – propozycje

W obszarze makro do najważniejszych propozycji należą te związane z przeobrażeniami prawnymi. Traktuję je jako zmianę inhibitorów w katalizatory (czasem wymuszające działania, innym razem zachęcające do nich). Dlatego punktem wyjścia jest zmiana merytoryczna realizowana/inicjowana przez zmianę prawną.

Podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie pracy w grupie zróżnicowanej

To jeden z najważniejszych postulatów przywoływanych przez środowiska naukowe od wielu lat. Proces ten należy zainicjować reformą akademickiego kształcenia nauczycieli przedmiotu. Pomijam w tym miejscu ogólny problem kształcenia nauczycieli poza wydziałami/instytutami pedagogicznymi i niezwykle skromne wymagania w zakresie realizacji podstawy programowej nadającej kwalifikacje do pracy w szkole na stanowisku nauczyciela. W omawianym zakresie konieczne jest znaczące rozszerzenie liczby efektów (i godzin na ich realizację) w obszarze problematyki pedagogiki specjalnej i społecznej (wiedzy o uczniach obejmowanych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, mechanizmach psychologicznych ich rozwoju i społecznego funkcjonowania oraz organizacji i metod pracy zespołowej i indywidualnej z nimi). Należy podkreślić, że chodzi w tym miejscu o reformę radykalną związaną ze znaczącym podwyższeniem znaczenia kompetencji pedagogiczno-psychologicznych i metodycznych w procesie kształcenia nauczycieli przedmiotu. Oczywiście zainicjowanie tego procesu wymaga rozporządzenia MEiN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.

Druga propozycja w omawianym obszarze upomina się o systemowe rozwiązanie podnoszenia kompetencji nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie edukacji włączającej. Bez wątplenia przejrzysty system grantowy (finansowany przez MEiN), adresowany do uczelni wyższych spełniających wymagania do prowadzenia studiów podyplomowych w zakresie pedagogiki specjalnej, byłby przynajmniej częściowym rozwiązaniem uwydatnionego problemu nieprzygotowania nauczycieli przedmiotu do wdrażania edukacji włączającej wysokiej jakości. Warto w tym kontekście wspomnieć, że obecnie studia podyplomowe nie podlegają ocenie PKA, w związku z tym pozostają poza jakimkolwiek oglądem zewnętrznym, co zapewne także wymaga określonego uregulowania prawnego postulowanego przez środowiska naukowe (Krause, Muchacka, Przybyliński 2017).

Grantowy system podnoszenia kompetencji nauczycieli można zapewne także wykorzystać jako element zmiany postaw wobec edukacji włączającej tej grupy nauczycieli i liderów edukacyjnych, którzy postrzegają ją jako niebezpieczeństwo obniżenia jakości edukacji uczniów szkół ogólnodostępnych oraz zagrożenie dla funkcjonowania placówek specjalnych.

Wsparcie metodyczne nauczycieli w zakresie edukacji włączającej

Wsparcie metodyczne nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie ich codziennej pracy z uczniem o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i socjalizacyjnych należy do kluczowych elementów proponowanej reformy systemu. Oczekiwania formułowane wobec nauczycieli szkoły ogólnodostępnej w zakresie podnoszenia ich kompetencji specjalistycznych w obszarze pracy z uczniem o SPE ma określone granice. Nie można oczekiwać od nauczyciela przedmiotu, że zdoła nabyć kompetencje diagnostyczne i metodyczne w wielu specjalistycznych obszarach pedagogiki specjalnej czy edukacji międzykulturowej, w związku z tym należy zagwarantować mu systemowe wsparcie.

- Pierwsza propozycja łączy się z wykorzystaniem potencjału szkoły specjalnej. Zadania części placówek specjalnych można rozszerzyć o wskazane zobowiązania metodyczne (zapewne także diagnostyczne) wspierające szkolnictwo ogólnodostępne. Warto wspomnieć, że propozycja ta znalazła się w projekcie MEN *Wspieranie edukacji włączającej w Polsce* (2020), co koresponduje z projektowaniem SCWEW-ów (specjalistyczne centrum wspierania edukacji włączającej) dokładnie scharakteryzowanych w *Modelu edukacji dla wszystkich* (2020). Warto jednak dodać, że projekt ten nie powinien ograniczać obecnych zadań placówek specjalnych w zakresie kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, a jedynie stanowić rozszerzenie ich obowiązków. Wspierająca rola szkoły specjalnej w podnoszeniu jakości edukacji włączającej nie jest pomysłem nowym. Została urzeczywistniona w praktyce w wielu systemach edukacji, scharakteryzowana i poparta opracowaniami teoretycznymi (Shaw 2017). Sformułuję w związku z nią jeszcze wnioski w dalszej części.
- Druga propozycja obejmuje zatrudnienie w placówkach ogólnodostępnych koordynatorów/specjalistów w obszarze edukacji włączającej. To także zamysł zakorzeniony w doświadczeniach krajów w dłuższej perspektywie promujących edukację włączającą. SENCOOs (Special Educational Needs Coordinators/koordynator specjalnych potrzeb edukacyjnych), w nieco węższej formule SENDCOR (koordynator do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością), jest osobą odpowiedzialną za procesy włączania uczniów wykazujących trudności w uczeniu się i/lub socjalizacji (Hornby 2020; Wylie 2000). W zależności od przyjętej koncepcji czasu pracy i przydzielonych zadań osoba-koordynator może być absolwentem studiów nauczycielskich (w okolicznościach ograniczania jego zadań do koordynowania procesów włączania) lub pedagogiki specjalnej z zrealizowanym w trakcie studiów modułem pedagogiki włączającej (wówczas jego zadania mogą zostać rozszerzone o podstawowe wsparcie metodyczne). W moim przekonaniu korzystniejsze jest drugie rozwiązanie z jednoczesnym powierzeniem mu funkcji szkolnego lidera w zakresie realizowania procesów włączania. Propozycja ta także

znalazła się w projekcie *Modelu edukacji dla wszystkich* (2020) z przypisaniem mu bardzo szerokiej gamy zadań wkraczających w pole pedagoga szkolnego. Podstawowym uwarunkowaniem powodzenia tej propozycji w praktyce jest liczba uczniów pozostających pod opieką pedagoga specjalnego – włączającego. Jeżeli będzie ona zbyt duża, stanowisko to stanie się elementem zmiany pozorowanej.

Mechanizmy finansowania

Wprowadzenie początkiem lat dwutysięcznych tzw. wag finansowania zapewne, w tym okresie, było sukcesem organizacyjnym. Obecnie, jak wskazują dyrektorzy placówek oraz przedstawiciele JST odpowiedzialni za organizację oświaty, wymaga rekonstrukcji całego systemu (Gajdzica i in. 2021). To jeden z ważniejszych, a zarazem trudniejszych organizacyjnie elementów reformy. Oczywistym jest, że edukacja w naszym kraju boryka się z niedofinansowaniem. Problem ten pozostawiam jednak na marginesie, skupiając się na racjonalniejszym wykorzystywaniu środków pozostających do dyspozycji JST i dyrektorów szkół.

Pierwsza propozycja wiąże się z odejściem od finansowania definiowanym wagą niepełnosprawności – wszak edukacja i pomoc psychologiczno-pedagogiczna nie każdego ucznia z określonym stopniem i rodzajem niepełnosprawności generuje analogiczne koszty w zakresie zaspokajania potrzeb edukacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych, opiekuńczych. Zasadniejszy zatem wydaje się system finansowania oparty na finansowaniu konkretnych potrzeb zidentyfikowanych w trakcie diagnozy. Szczegółowa diagnoza oraz Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny powinny zawierać skonkretyzowaną listę zajęć/działań dodatkowo finansowanych, dopasowanych do potrzeb ucznia. Kwestią do rozstrzygnięcia pozostaje uporządkowany system finansowania pozostający w gestii poszczególnych szczebli JST. Ważne, by był on przejrzysty i jasno określony w cezurze czasowej. Tym samym dodatkowe finansowanie objęłoby nie tylko uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, lecz także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – obecnie pozbawionymi formalnie takiego wsparcia.

Druga propozycja dotyczy finansowania specjalistycznych środków dydaktycznych oraz sprzętu wspomagającego funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnościami. Zakup kosztownego sprzętu dedykowanego określonemu uczniowi w placówce ogólnodostępnej bywa nieracjonalny ze względu na jego czasowy okres edukacji – po zakończeniu przez niego szkoły lub jej zmianie kosztowny sprzęt może zostać niewykorzystywany. W związku z tym zasadne wydaje się stworzenie bazy sprzętu możliwego do wypożyczenia przez placówkę na dany okres. Warto stworzyć „wypożyczalnię” środków dydaktycznych oraz innych pomocy o zasięgu wojewódzkim i powiatowym, być może również z wykorzystaniem potencjału szkoły specjalnej lub budowanej na jej fundamencie instytucji wspierającej edukację włączającą.

Orzecznictwo i diagnoza psychologiczno-pedagogiczna

Systemowe dublowanie orzecznictwa w obszarze różnych sektorów (powiatowe centra pomocy rodzinie, poradnie psychologiczno-pedagogiczne) jest utrudnieniem dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością (uczniów pełnoletnich z niepełnosprawnością) lub innymi deficytami rozwojowymi. Zasadne wydaje się zintegrowanie tych form diagnozy i stworzenie jednej instytucji (lub przydzielanie pełnych uprawnień w zakresie orzecznictwa o niepełnosprawności i potrzebie kształcenia specjalnego jednej z dwóch wskazanych instytucji). Ponadto należy wprowadzić klarowny podział zakresów diagnozy psychologiczno-pedagogicznej z delegowaniem uprawnień i konsekwencji organizacyjnych (co wydaje się szczególnie ważne w aspekcie postulowanego wcześniej sposobu finansowania) między przedszkola/szkoły oraz instytucje zewnętrzne wspierające diagnozą specjalistyczną proces edukacji. Zapewne takie zadania mogą być wykonywane przez rozbudowaną szkołę specjalną (np. proponowany przez MEiN SCEW).

Wykorzystanie potencjału szkolnictwa specjalnego

Kwestia wykorzystania potencjału szkoły specjalnej została już uwydatniona w kilku obszarach. W tym miejscu – akcentując jej znaczenie – dokonam podsumowania i rozbudowania tej propozycji. Zdaję sobie sprawę, że wymaga ona znacznego rozszerzenia kompetencji szkolnictwa specjalnego i tym samym ugruntowania jego pozycji w całym systemie. Jednocześnie pragnę podkreślić, że postrzegam wskazane dalej zadania jako dodatkowe, a nie realizowane zamiennie z pełnionymi obecnie.

Zadania wspierające przez wybrane szkoły specjalne:

- poradnictwo i wsparcie metodyczne (organizowanie seminariów, lekcji pokazowych, formalnie uregulowany udział w radach pedagogicznych przedstawiciela szkoły specjalnej);
- udział w diagnozie wykonywanej na terenie przedszkola/szkoły ogólnodostępnej (formalnie uregulowany udział w konstruowaniu IPET-ów);
- prawnie uregulowana czasowa możliwość udostępniania środków dydaktycznych dla placówek ogólnodostępnych (po uprzednim racjonalnym doposażeniu szkół specjalnych);
- realizacja wybranych zajęć terapeutycznych w placówce ogólnodostępnej przez specjalistów zatrudnionych w szkole specjalnej;
- inicjowanie i integrowanie działalności międzyszkolnych zespołów samokształceniowych na terenie JST w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz rozwiązań metodycznych w pracy z uczniami z trudnościami w uczeniu się i/lub socjalizacyjnymi.

Podstawa programowa

To postulat często przywoływany przez badanych nauczycieli (Gajdzica i in. 2021). Konieczne jest uelastycznienie i „odciążenie” podstawy programowej. Powinna ona stanowić – zgodnie z nazwą – zbiór podstawowych efektów uczenia się. To pozwoli na dopasowanie programów uczenia się do autentycznych potrzeb uczniów, a zarazem stworzy lepsze możliwości kreowania autorskich programów kształcenia i być może zachęci do liczniejszych innowacji pedagogicznych. W tym kontekście warto wspomnieć o niefortunnym zapisie nowelizacji Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2020 poz. 910 i 1378 oraz 2021 poz. 4, 619 i 762) ogłoszonego 22 maja 2020 r. art. 28b. (1), w którym prowadzenie innowacji pedagogicznej zostaje uzależnione od zgody właściwego Ministra, co zapewne skutecznie zniechęci aktywnych nauczycieli do podejmowania trudu jej opracowania i wdrażania. To zapewne wymaga skorygowania i powrotu do poprzedniego porządku prawnego.

Jedna i powszechnie dostępna baza informacji – wykorzystanie potencjału uczelni wyższych

Rozwój systemu edukacji wiąże się z nieustannym jego monitorowaniem i diagnozowaniem. Obecnie dane, raporty i inne wartościowe informacje są publikowane w wielu bazach (np. SIO, EWD i in.). W efekcie dostęp do wielu informacji jest utrudniony. Zasadne jest więc stworzenie jednej bazy (szerszej niż proponowane SIOEO) powszechnie dostępnej, zawierającej kluczowe informacje (także z wartościowych badań naukowych prowadzonych w uczelniach wyższych). To zaś zapewne nie tylko umożliwi, lecz także zachęci badaczy to wtórnej analizy danych zastanych i budowania na ich podstawie przydatnej wiedzy do nieustannego reformowania edukacji.

Lokalni liderzy zmiany i lokalna polityka oświatowa

Powodzenie każdej reformy zależy od agentów zmiany (Fullan 2003). W lokalnym ujęciu są nimi przedstawiciele JST odpowiedzialni za gminną/powiatową politykę oświatową. Po części znajduje ona swoje zakorzenienie w różnych strategiach rozwoju JST. Ważne, by także w nich znajdowały się założenia promowania edukacji włączającej. Zasadne wydaje się więc stworzenie bazy informacji o takich możliwościach zawierającej przykłady dobrych praktyk kierowanych do tej grupy osób oraz dyrektor szkół.

Zamiast zakończenia

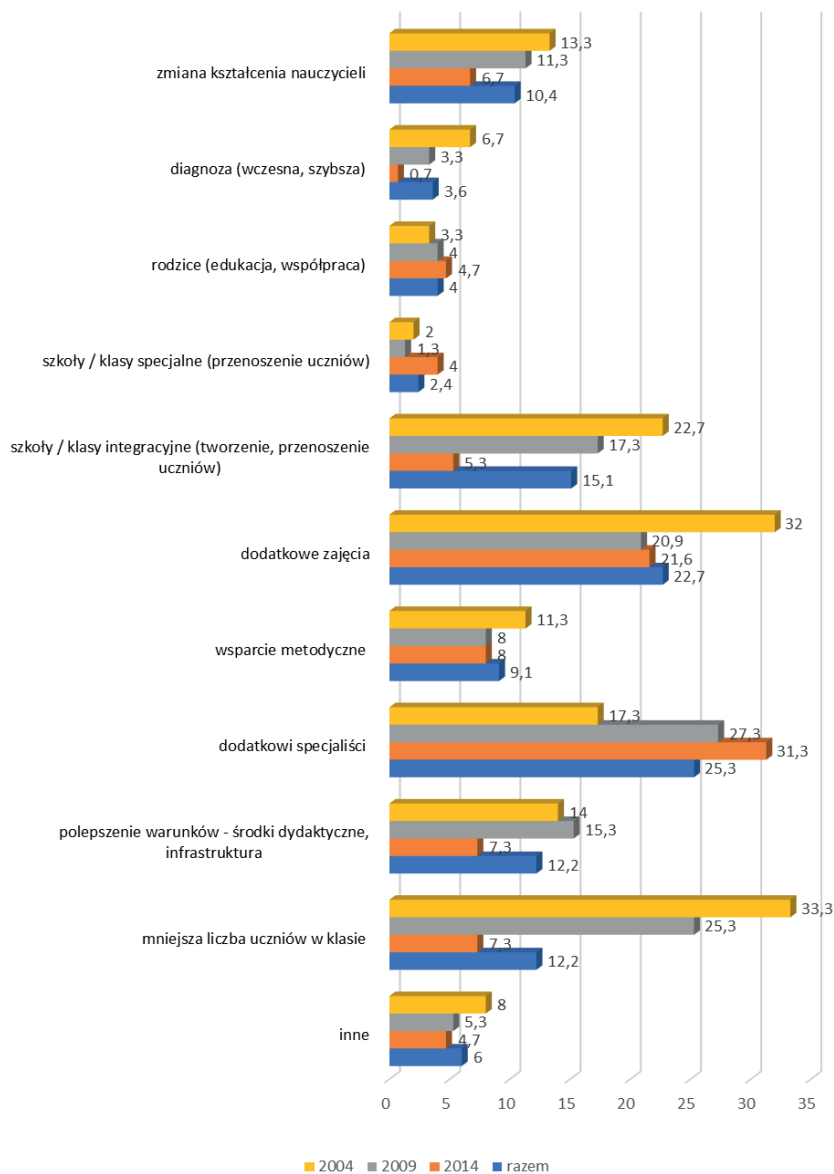
Dopełnieniem listy postulatów zmiany są konkretne propozycje nauczycieli szkół ogólnodostępnych kształcących uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Traktuję je jako głos konkretnej grupy bez pełnych uprawnień ekstrapolacji na całą

populację pedagogów zatrudnionych w placówkach ogólnodostępnych. Niemniej jednak warto potraktować je jako zbiór postulatów osób realizujących cele systemowe w określonych warunkach. Wyniki zostały zaprezentowane na rysunku 1¹.

Opinie nauczycieli należy lokować w obszarze mikro (szkoły, klasy). Stanowią one odzwierciedlenie poglądów nierzadko konstruowanych na podstawie wiedzy instytucjonalnej, dlatego w pewnym zakresie są głosem całego grona pedagogicznego placówki, co – w moim przekonaniu – podnosi ich wartość poznawczą.

Analiza prezentowanych danych pokazuje, że w celu podniesienia jakości edukacji włączającej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną należy zwiększyć liczebność specjalistów (terapeutów, pedagogów specjalnych) zatrudnianych w szkole oraz prowadzonych zajęć dodatkowych. Obie kwestie znalazły swoje odzwierciedlenie w przedłożonych wcześniej propozycjach. Stanowią one koincydencję propozycji indywidualnego finansowania szeroko pojmowanego wsparcia pedagogiczno-psychologicznego (na podstawie diagnozy, która mogłaby wskazywać konkretne potrzeby w tym zakresie), wykorzystania zasobów szkoły specjalnej oraz budowania zrozumienia na potrzeby edukacji włączającej wśród liderów kadry zarządzającej szkołą i osób odpowiedzialnych za oświatę w JST. Synergia zmiany w tych trzech obszarach powinna prowadzić do poprawy sytuacji w omawianym zakresie. Stosunkowo spora liczba badanych wskazuje na potrzebę rozwijania placówek specjalnych i integracyjnych oraz lokowania tam uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. To z kolei wskazuje na opór wobec kreowania edukacji włączającej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Warto jednak podkreślić, że w każdej kolejnej fali badań wskaźnik ten jest zdecydowanie niższy. Zapewne to indikator zachodzącej zmiany w obrębie nastawienia nauczycieli szkół ogólnodostępnych do omawianej formy kształcenia. Pozostałe obszary ukazujące potrzeby w zakresie zmiany kształcenia nauczycieli, wsparcia metodycznego oraz polepszania bazy środków dydaktycznych także zostały omówione wcześniej. W opinii badanych ich siła oddziaływania na jakość edukacji włączającej jest umiarkowana. Spośród wskazanych przez nauczycieli kierunków zmiany jedynie zmniejszenie liczby uczniów w oddziałach nie zostało wcześniej przywołane. Należy jednak wspomnieć, że wskaźnik ten zdecydowanie tracił na mocy wraz z każdą falą badań (33,3%, 25,3%, 7,3%), co wyraźnie pokazuje, że wprawdzie nieznacznie, ale zmniejszająca się liczba uczniów w klasach szkolnych jest zauważalna dla nauczycieli. Nieco zaskakuje niedostrzeżenie przez badanych potencjału podnoszenia jakości edukacji włączającej w związku z diagnozą, którą prawdopodobnie odnieśli oni głównie do orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej.

¹ Zaprezentowane dane stanowią wycinek szerszego projektu badań podłużnych nad sytuacją edukacyjną uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej, realizowanych od 1999 r. Pytanie o postulaty w prezentowanej formie zostało wprowadzone w kwestionariusz w roku 2004, stąd dane obejmują trzy fale 2004, 2009, 2014. Badaniem objęto 450 nauczycieli (po 150. w każdej fali) z południowych powiatów województwa śląskiego. Dane z roku 2019 jeszcze nie zostały opracowane. W badaniu każdy respondent mógł sformułować więcej niż jedną odpowiedź. Szczegółowy opis procedury badawczej oraz doboru grupy został opisany w pracy Gajdzicy (2020).



Rys. 1. Propozycje nauczycieli w zakresie poprawy sytuacji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej, N = 450

Źródło: Gajdzica (2020, s. 213).

Podsumowując – zaproponowane zmiany z pewnością nie wyczerpują możliwej listy. W opracowaniu skupiłem na zaproponowaniu przeobrażeń wynikających z najczęściej wskazywanych – w badaniach naukowych – słabości systemowych oraz

realności (zakorzenionej zwłaszcza w obszarze finansowym) proponowanych zmian. W tym miejscu pragnę podkreślić jeszcze trzy kwestie:

- konieczną systemowość (spójność) przeobrażeń, a w jej obszarze przejrzystość delegowania zadań i odpowiedzialności;
- potrzebę jasno określonej strategii – punktu dojścia i zdefiniowania konkretnych etapów rozłożonych w określonym czasie kilku, a może nawet kilkunastu lat;
- dbałość o pluralizm edukacyjny w postaci możliwej (do wyboru przez rodziców) ścieżki kształcenia ucznia w różnych formach edukacji specjalnej – separacyjnej, integracyjnej oraz włączającej.

Bibliografia

- Apanel D. (2016). *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*. Kraków: Impuls.
- Bąbka J., Podgruszewska M. (2016). Polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie lokalnej na podstawie opinii nauczycieli małego miasta. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22, 92–106.
- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M. (2013). *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Buchant M. (2019). *Percepcja klimatu szkoły przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia a agresja i przemoc szkolna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Chrzanowska I. (2006). Z badań nad efektami włączającego kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 5. Pomiędzy teorią a praktyką* (s. 323–330). Olsztyn: Wydawnictwo UW-M.
- Chrzanowska I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: WN PWN.
- Cytowska B. (2016). Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji, Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22, 189–213.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2015). Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Szkola Specjalna*, 4, 245–259.
- Domagała-Zyśk E. (2018). *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach naukowych. Część I – artykuły z polskich czasopism naukowych 2013–2017*. Warszawa: MEN.
- Fullan M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London–New York: RoutledgeFalmer Taylor and Francis Group.
- Gajdzica Z. (2016). Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego – kilka uwag na marginesie ostatnich zmian legislacyjnych. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22, 39–46.
- Gajdzica Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: WN PWN.
- Gajdzica Z., Skotnicka B., Pawlik S., Bełza-Gajdzica M., Trojanowska M., Prysak D., Mrózek S. (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*. Warszawa: MEiN.

- Göransson K., Nilholm C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Hornby G. (2020). The necessity for coexistence of equity and excellence in inclusive and special education. *Oxford Research Encyclopedia of Education – oxfordre.com* (s. 1–16). <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1231> (dostęp: styczeń 2021).
- Jachimczak B. (2006). Funkcjonowanie szkolne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wybranych formach kształcenia na pierwszym etapie edukacji. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 5. Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawnictwo UW-M.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2016). (Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22, 47–59.
- Kochanowska E. (2015). Samoocena nauczycieli w zakresie kompetencji diagnostycznych i pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie edukacji wczesnoszkolnej. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 20, 143–153.
- Krause A., Muchacka B., Przybyliński S. (2017). Kształcenie nauczycieli – analiza na podstawie eksperckich doświadczeń z ocen programowych i instytucjonalnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej. *Rocznik Pedagogiczny*, 40, 89–103.
- Lechta V. (2010). Pedagogika inkluzyjna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (s. 321–335). Tłum. B. Śliwerski, t. 4. Gdańsk: GWP.
- Loreman T., Forlin C. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: a Systematic Review of the Literature. W: C. Forlin, T. Loreman (red.), *Measuring Inclusive Education* (s. 165–188). United Kingdom–North America–Japan–India–Malaysia–China: Emerald.
- Mitchell D. (2008). *What Really Works in Special Needs and Inclusive Education: Using Evidence – based Teaching Strategies?*. London: Routledge.
- Mitchell D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej*. Tłum. J. Okuniewski. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Model edukacji dla wszystkich* (2020). Warszawa: MEN. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich> (dostęp: listopad 2020).
- Nowak A. (2020). Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli: doniesienie z badań. *Studia Pedagogiczne*, 35, 169–181.
- Reynolds C.R., Flechter-Janzen E. (red.). (2002). *Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults*. New York: John Wiley & Sons.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1490.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1487.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowywania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach. Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1489.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1488.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej. Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1492.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1491.
- Ryndak D.L., Jackson L., Billingsley F. (2000). Defining School Inclusion for Students with Moderate to Severe Disabilities, What Do Experts Say? *Exceptionality*, 8(2), 101–116.
- Shaw A. (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44, 292–312.
- Skibska J., Borzęcka A., Twaróg-Kanus A. (2020). *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne w percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*. Kraków: Impuls.
- Skotnicka B. (2019). *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Slee R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Speck O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Tłum. A. Grysińska. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Szumski G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szumski G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–25). Warszawa: FRSE.
- Thomas G., Loxley A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. New York: Open University Press.
- Thomazet S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? *The International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553–563.
- Ubernam M., Mach A. (2016). Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXV(3), 165–186.
- Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa: ORE.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Dz.U. 2020 poz. 910 i 1378 oraz z 2021 poz. 4, 619 i 762).
- Wspieranie edukacji włączającej w Polsce* (2020). Warszawa: MEN. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men> (dostęp: wrzesień 2020).
- Wylie C. (2000). *Picking up the pieces: Review of special education 2000*. Wellington, New Zealand: NZCER.
- Zamkowska A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom: Wydawnictwo PR.
- Zaorska M. (2014). Uczeń (dziecko) niewidzące i niedowidzące w edukacji inkluzyjnej. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 18(1), 205–218.

PROF. DR HAB. ZENON GAJDZICA – pedagog specjalny, profesor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Nauk Społecznych.

Główne kierunki badań: edukacja i socjalizacja osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, kształcenie integracyjne i włączające, teoretyczne podstawy pedagogiki specjalnej, metodologia badań społecznych. Autor dziesięciu monografii, m.in. *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych* (Kraków–Katowice 2011); *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej* (Kraków–Katowice 2013); *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej* (Warszawa 2020). Redaktor i współredaktor ponad dwudziestu prac zwartych, autor ponad 200 artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych. Redaktor naczelny czasopisma *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*. W latach 2008–2018 kierował Zakładem Pedagogiki Specjalnej, a następnie Zakładem Inkluzji Społecznej i Edukacyjnej. Od 2015 r. jest członkiem KNP PAN.

Edukacja włączająca (inkluzyjna) uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (jaka jest/jaka może być/jaka być powinna)

Streszczenie: Edukacja włączająca (inkluzyjna) stanowi aktualnie temat ożywionych dyskusji, badań naukowych, jak również poszukiwań praktyki pedagogicznej na rzecz wypracowania konkretnych rozwiązań w obszarze organizacji współczesnego systemu oświaty. Kreowane są różnorodne, mniej i bardziej realne, propozycje wdrożenia postulatu edukacji o wysokiej jakości oraz realizacji celu budowania społeczeństwa włączającego. Analizom teoretycznym poddawane są uwarunkowania mogące decydować o wdrożeniu edukacji włączającej do praktyki oświatowej oraz możliwe rozwiązania odpowiadające oczekiwaniom obecnego

poziomu rozwoju cywilizacyjnego oraz zapisom zawartym w istniejących aktach prawa międzynarodowego. Stąd w treści artykułu przedstawiono dyskurs nad edukacją włączającą w wymiarze ogólnym, jak i w odniesieniu do wybranych determinantów edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością wzroku poprzez wpisanie ich w uwarunkowania natury organizacyjnej, normatywnej i merytorycznej.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja włączająca, uczeń z niepełnosprawnością wzroku, edukacja włączająca uczniów z niepełnosprawnością wzrokową

Inclusive (inclusive) education of students with visual impairment (what is/what may/should be)

Abstract: Inclusive education is currently the subject of lively discussions, scientific research, as well as the search for pedagogical practice for the development of specific solutions in the field of organization of the modern education system. Various, more and less realistic, proposals are created for the implementation of the postulate of high-quality education and the achievement of the goal of building an inclusive society. Theoretical analyzes are subject to the conditions that may decide on the implementation of inclusive education in educational practice and possible solutions corresponding to the expectations of

the current level of civilization development and the provisions contained in the existing acts of international law. Hence, the content of the article presents the discourse on inclusive education in general terms, as well as in relation to selected determinants of education for students with visual disabilities, by including them in the organizational, normative and substantive conditions.

Keywords: education, inclusive education, visually impaired pupil, visually impaired pupils' inclusive education

Wprowadzenie. Diagnoza istniejącego stanu rzeczy

Zagadnienie edukacji inkluzyjnej w wielu państwach świata wywołuje w pełni uzasadnione zainteresowanie przedstawicieli nauki, praktyki pedagogicznej oraz decydentów związanych z resortem oświaty. Inicjuje konkretne działania w zakresie wdrażania nowych rozwiązań w edukacji. Stanowi ugruntowaną rozwojem ludzkiej cywilizacji odpowiedź na praktykowany przez stulecia, i jeszcze obecnie funkcjonujący, podział systemu kształcenia na ogólnodostępny i specjalny oraz uczniów na tych kwalifikujących się do nauczania otwartego na normę i uczniów przyjętych norm niespełniających.

Źródła idei edukacji inkluzyjnej są łączone nie tylko z przemianami postmodernistycznymi, postkolonialnymi, emancypacyjnymi, rozwojem nauki, nowych technologii, współczesnej cywilizacji, transformacjami społecznymi, postulatami równości praw każdego człowieka, ale również z pojawieniem się nowych pojęć określających szeroko ujmowane potrzeby osób dotychczas naznaczanych terminologicznym stygmatem marginalizacji oraz edukacyjnego wykluczenia (Zaorska 2020b).

Rozwój idei edukacji włączającej wiąże się z pojęciem specjalnych potrzeb edukacyjnych, które po raz pierwszy pojawiło się w Wielkiej Brytanii w tzw. raporcie Warnock (1978), dotyczącym stanu opieki i poziomu edukacji dzieci, których rozwój odbiegał od normy. Początkowo pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych było łączone z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością i rozumiane jako potrzeby wszystkich dzieci, które nie potrafią podołać w swojej karierze szkolnej wymaganiom programu nauczania powszechnie obowiązującego w szkołach (Rutkowski 2009, s. 75). Następnie zostało rozpropagowane w zapisach deklaracji z Salamanki pt. *Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* z roku 1994, gdzie podkreślono, że

[...] wszystkie dzieci w miarę możliwości powinny uczyć się razem, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności czy różnic. Szkoły [...] muszą uznawać i odpowiadać na zróżnicowane potrzeby swoich uczniów, przyjmując różne style i tempa uczenia oraz gwarantować każdemu odpowiednie wykształcenie dzięki właściwym programom nauczania, przygotowaniu organizacyjnemu, przyjętym strategiom kształcenia, wykorzystaniu zasobów i współpracy z lokalnymi społecznościami (UNESCO 1994, s. 6).

Uwzględniono je także w Standardowych zasadach wyrównywania szans osób niepełnosprawnych ONZ z 1993 r. W zasadzie 6, dotyczącej obszaru edukacji, wskazano na prawo wszystkich dzieci do każdego szczebla edukacji z wyższym włącznie, zapewnienia wymaganej pomocy oraz stosownych rozwiązań organizacyjnych, na potrzebę wdrożenia elastycznych programów kształcenia oraz wspomaganie nauczycieli w kontekście realizacji założeń edukacji włączającej (Standardowe zasady... 1993, s. 12).

Innym dokumentem normującym koncepcję edukacji włączającej jest Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych uchwalona przez Organizację Narodów Zjednoczonych w roku 2006, podpisana przez Polskę w roku 2007, a ratyfikowana przez władze państwa polskiego w roku 2012.

Zapisy Konwencji zobowiązują do zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym pełni normalnego życia w sposób prowadzący do osiągnięcia jak najwyższego stopnia

zintegrowania ze społeczeństwem, osobistego w warunkach gwarantujących godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności, ułatwiających aktywne uczestnictwo w życiu społeczeństwa. Ponadto obligują do zapewnienia skutecznego dostępu do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, rehabilitacji, przygotowania zawodowego, rekreacji. Regulacje art. 24 obligują państwa strony do zapewnienia edukacji włączającej na wszystkich etapach kształcenia.

Aktualnie pojęcie edukacji włączającej jest postrzegane w kategoriach edukacji zapewniającej wysoką jakość kształcenia dla wszystkich uczących się w przedszkolach i szkołach w miejscu swojego zamieszkania (*Model edukacji dla wszystkich* 2020). Edukacja włączająca to

[...] system edukacyjny, który obejmuje wszystkich uczniów, przyjmuje i wspiera ich w uczeniu się niezależnie od tego kimkolwiek są i jakiegokolwiek są ich umiejętności oraz potrzeby. Oznacza zapewnienie, że nauczanie i programy nauczania, budynki szkolne, klasy, place zabaw, transport i toalety są odpowiednie dla wszystkich dzieci na wszystkich poziomach kształcenia. Edukacja włączająca zakłada, że wszystkie dzieci uczą się razem w tych samych szkołach. Każde dziecko bowiem ma prawo do edukacji włączającej, w tym dzieci niepełnosprawne (*Model edukacji włączającej* 2019, s. 23).

Celem edukacji włączającej jest wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości społeczeństwa włączającego, tj. społeczeństwa, w którym ludzie niezależnie od istniejących między nimi różnic (w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu) są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako wartościowy zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego (Szumski 2019a). Systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji włączającej jest nastawione na zapewnienie elastycznych ścieżek i programów kształcenia oraz warunków nauki umożliwiających rozwijanie potencjału każdego dziecka/ucznia jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia (*Model edukacji dla wszystkich* 2020). Celem edukacji włączającej jest również urzeczywistnianie indywidualnego potencjału rozwojowego każdego dziecka/ucznia oraz jak najpełniejszego jego uczestnictwa w życiu wspólnot społecznych, obywatelskich, a także wyposażenie w kompetencje umożliwiające optymalną adaptację do otoczenia i pełny udział w życiu społeczeństwa (*Model edukacji dla wszystkich* 2020).

Uogólniając powyższe refleksje, należy podkreślić, że celem edukacji włączającej jest budowanie potencjału rozwojowego ucznia oraz wzmacnianie spójności społecznej. W edukacji włączającej chodzi bowiem o rozwój osobisty człowieka, jego przygotowanie do podejmowania ról obywatelskich, odnalezienie się w życiu społecznym, zawodowym, ale też o potencjał rozwojowy regionu i kraju, współpracę ponadresortową, uniwersalne projektowanie podejmowanych aktywności. Realizacja przywołanych postulatów powinna odbywać się w duchu zaufania, wzajemnego szacunku, umiejętności podejmowania nowych problemów, kreowania nowatorskich rozwiązań, wykorzystania idei nastawionych na rozwój i tworzących dogodne warunki do/dla samorealizacji każdego członka społeczności inkluzyjnej (Federowicz i in. 2015).

Warunkiem niezbędnym dla osiągnięcia wskazanych celów jest zapewnienie przestrzegania praw dzieci i wszystkich uczących się zagwarantowanych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (1997) oraz w ratyfikowanych przez Polskę dokumentach międzynarodowych, m.in. w Powszechnej deklaracji praw człowieka (1948), Międzynarodowym pakcie praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych (1966), Konwencji o prawach dziecka (1991), Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (2006).

Na wymierne korzyści płynące z edukacji włączającej wskazują zarówno wyniki badań naukowych (Michell 2016), jak i wnioski z raportów publikowanych przez organizacje międzynarodowe, takie jak Organizacja Narodów Zjednoczonych, Komisja Europejska, Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Podawane są trzy kategorie korzyści:

- edukacyjne (zapewniają wzrost osiągnięć wszystkich uczniów, nie tylko uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi);
- społeczne (stanowią podstawę do budowania włączającej społeczności lokalnej oraz realizacji postulatu inkluzji społecznej);
- ekonomiczne (pozwalają efektywniej wykorzystywać środki finansowe przeznaczane na przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy i autonomicznego funkcjonowania w życiu dorosłym, przyczyniają się do rozwoju kapitału ludzkiego, co obniża koszty związane z instrumentami wsparcia społecznego i pomocy społecznej) (Zaorska, Zaorski 2019, s. 20).

Osiągnięcie celów zakładanych przez edukację włączającą wymaga wprowadzenia rozwiązań we wszystkich strukturach i procesach, które zachodzą w środowisku ucznia i mają wpływ na jego uczestnictwo społeczne, postępy w rozwoju indywidualnym, a tym samym na jakość edukacji włączającej (Szumski 2019a). W myśl proponowanych tez uczeń powinien znajdować się w centrum działania różnych systemów, począwszy od grupy rówieśniczej/klasy, przez środowisko przedszkolne/szkolne, społeczność lokalną, po uwarunkowania systemowe na poziomie ogólnokrajowym, a nawet międzynarodowym. Każdy z wymienionych systemów lokuje się wewnątrz następnego, tworzy swoisty ekosystem, w którym wszystkie elementy są spójne i kompatybilne (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017).

W działaniach na rzecz edukacji włączającej ważne jest wykorzystanie oraz wzmacnianie potencjału przedszkola, szkoły, innych placówek systemu oświaty (Szumski, 2019b). Na sygnalizowany potencjał składają się m.in. wiedza oraz umiejętności kadr (zarządzających, nauczycieli, specjalistów, personelu niepedagogicznego), dostosowana do potrzeb dzieci/uczniów organizacja pracy, baza materialna i dydaktyczna, współpraca z rodzinami oraz podmiotami zewnętrznymi (np. placówkami systemu wsparcia i organizacjami pozarządowymi). Przedszkola, szkoły, inne placówki oświatowe powinny efektywnie wykorzystywać posiadane zasoby, rozwijać je oraz doskonalić. Istotne jest też wprowadzenie obowiązku zatrudniania specjalistów (psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów), którzy pracują wspólnie z nauczycielami w zakresie ustalania działań wspierających dzieci/uczniów. Zasadne jest stworzenie stanowiska asystenta

dziecka/ucznia z niepełnosprawnością, który wspierałby aktywność i funkcjonowanie ucznia w placówce oświatowej. Ważne jest zorganizowanie systemu wsparcia edukacji włączającej ze strony systemu szkolnictwa specjalnego, poradni psychologiczno-pedagogicznych, jednostek służby zdrowia.

Podejście do edukacji włączającej jako edukacji wysokiej jakości powinno obejmować kontinuum: od wczesnego wspomagania rozwoju dziecka po wejście na rynek pracy. Wymaga to wspierania dziecka odpowiednio do indywidualnych potrzeb w czasie przechodzenia przez poszczególne etapy kształcenia (Zaorska 2020b). Możliwość wspierania tworzy współpraca nauczycieli, specjalistów pracujących w przedszkolach, szkołach integracyjnych, specjalnych, ośrodkach specjalnych z nauczycielami, specjalistami przedszkoli, szkół realizujących edukację włączającą.

O powodzeniu edukacji włączającej współdecyduje dostępność procesu nauczania-uczenia się (Szumski 2019c). Stąd postulat, aby przedszkola, szkoły i inne placówki oświatowe zapewniały dzieciom/uczniom dostępne środowisko fizyczne (przestrzeń do nauki, warunki umożliwiające swobodne przemieszczanie się, odbiór bodźców słuchowych, wzrokowych, przestrzeń wokół przedszkola, szkoły), społeczne (akceptujące postawy społeczne, włączenie w życie klasy/szkoły, normy zachowania i zasady działania, współpraca z rodzicami) oraz pedagogiczne (strategie pedagogiczne, praca zespołowa, uwzględnianie różnych stylów uczenia się, materiały dydaktyczne, nowe technologie informacyjne i komunikacyjne). Podane działania są nacelowane na likwidowanie barier w poszczególnych środowiskach i powinny być realizowane na różnych poziomach: krajowym (centralnym), lokalnym (samorząd terytorialny, społeczność lokalna), szkoły, grupy/klasy i w odniesieniu do samego ucznia (Kouroupetroglou, Pino, Kacorri, 2011 A model of Accessible Education).

Określone zmiany w dążności ku edukacji włączającej w naszym kraju pojawiły się w roku 1994 i związane były z prawną regulacją działań na rzecz edukacji integracyjnej, która różni się od edukacji inkluzyjnej postulowanymi założeniami organizacyjnymi, np. obecnością klas czy szkół ujmowanych jako integracyjne. Zmiany te nastąpiły na mocy Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425) oraz Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN 1993, nr 9, poz. 36). Placówkom ogólnodostępnym stworzono możliwość uruchamiania oddziałów i szkół o charakterze integracyjnym. W klasie integracyjnej mogło (i nadal może) kształcić się od 15 do 25 uczniów, w tym od trojga do pięciorga uczniów z niepełnosprawnościami.

W opracowaniu Głównego Urzędu Statystycznego pt. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019* podano, że w przywołanym roku szkolnym we wszystkich szkołach w Polsce kształciło się 169,3 tys. dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z wyłączeniem szkół dla dorosłych), stanowiących 3,7% ogólnej liczby uczniów. W specjalnych szkołach podstawowych uczyło się 38,7 tys. dzieci.

Do oddziałów przy szkołach podstawowych ogólnodostępnych uczęszczało 77,3 tys. uczniów. Łączna liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynosiła 116,0 tys. W tym roku szkolnym funkcjonowało 371 specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych i specjalnych ośrodków wychowawczych. Ponad 62% wychowanków w danych placówkach stanowili uczniowie niepełnosprawni intelektualnie. W dalszej kolejności plasowali się uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi (20,4%), niesłyszący i słabo słyszący (7,6%) oraz niewidomi i słabo widzący (4,1%). W szkołach podstawowych (bez podziału na szkolnictwo ogólnodostępne i specjalne) dominowali uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (24,3%). Następne grupy stanowili uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (18,5%), z niepełnosprawnościami sprzężonymi (18,0%), niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (11,0%), niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (9,1%) (GUS 2019, s. 53).

Generalizując powyższe, należy podkreślić, że edukacja włączająca jest adresowana do każdego dziecka/ucznia, uwzględnia indywidualne potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów będących podmiotami działań edukacyjnych. Mimo tezy o objęciu swoim zainteresowaniem wszystkich uczniów/wychowanków szczególną uwagę zwraca na wspieranie tych, którzy ze względu na sytuację rozwojową, społeczną, niepełnosprawność potrzebują pomocy w osiągnięciu celów edukacyjnych. Wśród wymienionych kategorii uczniów szczególne miejsce należy do uczniów z niepełnosprawnościami, którzy zależnie od rodzaju i konsekwencji niepełnosprawności wymagają odpowiedniego wsparcia w realizacji zadań edukacji włączającej.

Na tle zarysowanych danych statystycznych pojawia się pytanie o uczniów z niepełnosprawnością wzroku kształcących się w obecnym systemie oświaty. W tabeli 1 przedstawiono informacje dotyczące uczniów niewidzących i słabowidzących, mając na względzie okres tylko trzech lat, tj. od roku 2015 do roku 2018. Nie włączono danych z roku szkolnego 2018/2019, mimo że są one udostępnione na stronie internetowej MEN, jednak w bardzo mało czytelnej postaci i z podziałem na województwa, z których pochodzą uczniowie.

Ujęte w tabeli 1 dane dowodzą, że stopniowo wzrasta liczba uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (niewidzących, słabowidzących) w szkołach ogólnodostępnych na każdym poziomie kształcenia, maleje zaś w szkolnictwie specjalnym. Choć pozostaje jeszcze sporo uczniów niewidomych edukujących się na poziomie szkoły podstawowej w systemie szkolnictwa specjalnego, to na kolejnych etapach edukacji ich liczba jest istotnie niższa (np. w specjalnych licach ogólnokształcących czy specjalnych szkołach policealnych/pomaturalnych). Natomiast w szkołach artystycznych (muzyczne, plastyczne) liczba uczniów z niepełnosprawnością wzrokową pozostaje na stosunkowo stabilnym poziomie ze względu na fakt, że od lat kształcą one w systemie ogólnodostępnym (są to szkoły ujęte w tabeli w wierszu „inne szkoły”). Swoiste odstępstwo od wskazywanej tendencji stanowi specjalna zasadnicza szkoła branżowa I stopnia. Cieszy się ona znaczną popularnością wśród uczniów słabowidzących. Taka sytuacja może wynikać z tego, że ten typ szkół został wprowadzony do struktur organizacyjnych systemu oświatowego

niedawno (generalnie stanowi powrót do szkół obecnych przed reformą systemu szkolnictwa z roku 1999; Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz.U. 1998 nr 117, poz. 759; Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz.U. 1999 nr 12, poz. 96 z późn. zm.; Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, Dz.U. 2020, poz. 910; Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 60).

Tabela 1. Uczniowie z niepełnosprawnością wzrokową w systemie oświaty specjalnej i ogólnodostępnej w latach 2015–2018

Typ/poziom kształcenia	Uczniowie niewidomi		Uczniowie słabowidzący		Razem
	Szkoły specjalne	Szkoły ogólnodostępne	Szkoły specjalne	Szkoły ogólnodostępne	
2015/2016					
Przedszkole	16	26	155	619	816
Szkoła podstawowa	67	34	214	3533	3848
Gimnazjum	43	9	184	1750	1986
Zasadnicza szkoła zawodowa	22	0	86	111	219
Liceum ogólnokształcące	31	17	124	495	667
Technikum	153	408	313	53	927
Szkoła policealna	17	1	53	13	84
Inne szkoły (w tym artystyczne)	0	41	0	46	87
Razem	349	536	1129	6620	8634
2016/2017					
Przedszkole	15	25	170	704	914
Szkoła podstawowa	62	31	207	3695	3995
Gimnazjum	37	19	165	1695	1916
Zasadnicza szkoła zawodowa	16	1	75	121	213
Liceum ogólnokształcące	29	18	114	528	689
Technikum	32	6	155	439	632

Tabela 1. (cd.)

Typ/poziom kształcenia	Uczniowie niewidomi		Uczniowie słabowidzący		Razem
	Szkoły specjalne	Szkoły ogólnodostępne	Szkoły specjalne	Szkoły ogólnodostępne	
Szkoła policealna	16	5	47	8	76
Inne szkoły (w tym artystyczne)	8	24	2	42	76
Razem	215	129	935	7232	8511
2017/2018					
Przedszkole	19	13	168	743	943
Szkoła podstawowa	69	20	244	4537	4870
Gimnazjum	24	12	113	1154	1303
Zasadnicza szkoła zawodowa	15	1	29	98	143
Branżowa szkoła I stopnia	5	0	18	50	73
Liceum ogólnokształcące	28	20	110	572	730
Technikum	26	2	142	450	620
Szkoła policealna	14	3	0	9	26
Inne szkoły (w tym artystyczne)	16	26	66	41	149
Razem	216	97	890	7654	8857

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej (dostęp: 15.12.2020).

Biorąc pod uwagę tendencję wzrostu liczby uczniów z niepełnosprawnością widzenia w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego, należy zadać pytanie, jakie uwarunkowania powinny zostać spełnione, aby idea edukacji włączającej w pełni wpisła się w istniejące struktury systemu oświaty. Odpowiedzi można poszukać, analizując wymiar organizacyjny, normatywny i merytoryczny funkcjonowania oświatowych placówek ogólnodostępnych.

Propozycje zmian istniejącego stanu rzeczy (wymiar organizacyjny, normatywny, merytoryczny). Możliwości – ograniczenia – perspektywy

Wymiar organizacyjny obejmuje różnorodne parametry wpisane w organizację kształcenia uczniów niewidzących i słabo widzących w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego. Należą do nich m.in. następujące z nich (Zaorska 2020b):

- 1) organizacja procesu kształcenia w przestrzeni placówki, w tym organizacja i wyposażenie miejsca pracy w salach lekcyjnych, np. ulokowanie miejsca pracy ucznia w salach, dostosowanie do wzrostu, wagi, poziomu sprawności ruchowej (w przypadku dzieci słabo widzących – do możliwości wzrokowych i warunków oświetleniowych), wyposażenie w podręczniki z drukiem powiększonym lub w brajlu, pomoce dydaktyczne i techniczne: lupy, monookulary, powiększalniki, oprogramowanie komputerowe mówione, z możliwością powiększania obrazu (Zaorska 2020c);
- 2) organizacja przestrzeni placówki edukacyjnej – dostosowanie budynku do możliwości orientacji i przemieszczania się dzieci/uczniów niewidzących i słabowidzących w placówce oraz wokół placówki: podłogi o strukturze umożliwiającej odbiór podłoża za pomocą dotyku stopami, barierki przy ścianach na korytarzach, w pomieszczeniach sal dydaktycznych, sali gimnastycznej, stołówki, pomieszczeniach sanitarnych, szatni, taśmy na schodach i w innych miejscach niebezpiecznych dla dzieci/uczniów słabo widzących, brajlowanie przestrzeni przedszkolnej/szkolnej, terenu wokół, windy mówione, oznakowane i właściwie zabezpieczone ścieżki wokół budynku, komunikaty mówione informujące o przestrzeni placówki, systemy GPS pozwalające na orientację i przemieszczanie się w przestrzeni placówki (Zaorska 2020c), właściwa kolorystyka ścian korytarzy oraz innych pomieszczeń w budynku placówki;
- 3) objęcie dzieci/uczniów wymagających pomocy w realizacji czynności samoobsługowych, o niskim poziomie sprawności, funkcjonowania psychofizycznego, psychospołecznego wsparciem ze strony asystenta dziecka/ucznia z niepełnosprawnością (pracownika niepedagogicznego). Do zadań asystenta należałoby monitorowanie aktywności ucznia w czasie zajęć edukacyjnych, na terenie placówki, podejmowanie działań zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w środowisku szkolnym, wspieranie w rozwijaniu kontaktów społecznych, korzystaniu z usług kulturalnych, rekreacji, w integrowaniu się ze środowiskiem, udzielanie pomocy w przemieszczaniu się po terenie szkoły, w czasie zorganizowanych wyjść poza szkołę, wyjazdów, wycieczek, pomoc w wykonywaniu czynności samoobsługowych, wsparcie ucznia z utrudnioną komunikacją w procesie porozumiewania się z rówieśnikami, osobami dorosłymi, wykonywanie notatek, zapisywanie treści zajęć, lekcji w sposób symultaniczny, wspieranie adaptacji do środowiska szkolnego, sprawowanie opieki w związku z ewentualnymi trudnościami w zachowaniu,

- które zagrażają bezpieczeństwu ucznia lub innych uczniów, zapobieganie sytuacjom trudnym, obsługa sprzętu specjalistycznego, podawanie leków za zgodą rodziców (*Model edukacji dla wszystkich* 2020, s. 199);
- 4) współpraca z rodziną wpisana nie tylko w tradycyjne jej formy w postaci konsultacji, rozmów bezpośrednich lub pośrednich (np. telefonicznych), udziału w zebraniach rodzicielskich, wywiadówkach, lecz także te kreowane przez obecną rzeczywistość techniczną, współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne (np. e-maile, esemesy, e-dziennik). Celem jest informowanie o funkcjonowaniu dziecka/ucznia w placówce, jego postępach edukacyjnych, realizowanych działaniach, ale również włączanie rodziny w prace na rzecz wspierania edukacji dziecka/ucznia w różnych środowiskach (szkolnym, rodzinnym, pozaszkolnym, lokalnym);
 - 5) współpraca ze środowiskiem lokalnym – obejmuje współdziałanie na rzecz wdrażania idei edukacji włączającej ucznia z niepełnosprawnością wzroku z jednostkami władzy lokalnej, samorządu terytorialnego, instytucjami, które realizują zadania pomocowe (np. kuratoria, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i inne poradnie specjalistyczne, placówki służby zdrowia, pomoc społeczna) oraz budowania społeczeństwa włączającego jako nadrzędnego celu edukacji włączającej.

Wymiar normatywny stanowią uregulowania obecne w aktach prawa, zasadniczo prawa oświatowego, promujące edukację włączającą. Dotyczą wprowadzenia do ustawy o systemie oświaty oraz do aktów wykonawczych, jakimi są rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki, zapisów wskazujących na edukację włączającą jako podstawową formę edukacji dla wszystkich uczniów (Zaorska 2020b). Obejmują regulację kwestii organizacyjnych, finansowych, w tym przeznaczania subwencji oświatowej przynależnej dziecku/uczniowi z niepełnosprawnością wzroku na rzeczywistą realizację zadań związanych z jego kształceniem oraz nadzór nad jej wydatkowaniem przez placówkę, w której kształcą się uczeń z niepełnosprawnością wzrokową.

Choć wymiar merytoryczny ma mniej uchwytny charakter w porównaniu z omówionymi wyżej obszarami, to może zostać odniesiony m.in. do takich kwestii, jak (Zaorska 2020b):

- 1) dostosowanie obowiązującej podstawy programowej do potrzeb edukacyjnych wynikających z niepełnosprawności wzrokowej oraz indywidualnych potrzeb konkretnego dziecka/ucznia. Dostosowanie powinno uwzględniać parametry zasygnalizowane w ramach obszaru organizacyjnego i normatywnego. Połączenie tych elementów może tworzyć grunt sprzyjający realizacji zapisów podstawy programowej oraz realizacji potrzeb edukacyjnych dziecka/ucznia niepełnosprawnego wzrokowo;
- 2) organizacja oraz realizacja zajęć specjalistycznych z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej wspierających rozwój i edukację dziecka/ucznia. Dotyczy kompetencji kadry udzielającej pomocy, zatrudniania specjalistów, wprowadzenia do systemu szkolnictwa ogólnodostępnego przy współpracy z placówkami specjalnymi kształcącymi uczniów z niepełnosprawnością wzroku zajęć z zakresu

- orientacji i przemieszczania się w przestrzeni, rozwoju zmysłów, rehabilitacji widzenia, nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, czynności życia codziennego, socjoterapii;
- 3) kompetencje nauczycieli, innych specjalistów pracujących w resorcie oświaty (Chrzanowska, Szumski 2019) oraz tych związanych ze środowiskami, instytucjami wspierającymi edukację włączającą (władze lokalne, pracownicy pomocy społecznej, służby zdrowia, kuratorów, poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych poradni specjalistycznych). Obejmują kreowanie właściwych, polegających na zrozumieniu istoty oraz zindywidualizowanych potrzeb postaw społecznych wobec danego typu niepełnosprawności, osób z niepełnosprawnością wzrokową, możliwych konsekwencji tej niepełnosprawności. W przypadku nauczycieli i innych specjalistów wymagana jest wiedza na temat istoty niepełnosprawności wzrokowej, jej wpływu na rozwój i funkcjonowanie dziecka, na jego potrzeby rozwojowe i edukacyjne, możliwości zaspokajania potrzeb z uwzględnieniem zasobów percepcyjnych, zdrowotnych, sprawnościowych, orientacyjnych, poznawczych, indywidualnych i społecznych;
 - 4) koordynacja działań pomocowych pomiędzy instytucjami, placówkami świadczącymi pomoc dziecku/uczniowi z niepełnosprawnością wzroku. W kryterium tym mieści się przywołana wyżej pomoc ze strony placówek specjalnych, pracujących w nich specjalistów, pomoc udzielana przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, inne poradnie specjalistyczne, resortowe (np. służba zdrowia, pomoc społeczna), ze strony władz lokalnych (rządowych, samorządowych), organizacji pozarządowych (np. Polskiego Związku Niewidomych).

Na podstawie powyższych propozycji można zadać pytanie o możliwości, jakie daje dzieciom/uczniom (z niepełnosprawnością wzroku i pełnosprawnym) edukacja włączająca, o ewentualne trudności mogące ograniczać realizację edukacji włączającej danej grupy dzieci/uczniów, o perspektywy kreowane przez edukację włączającą w stosunku do tych dzieci/uczniów.

Jeśli chodzi o możliwości kreowane przez edukację włączającą, to warto podkreślić, że pozwala ona na realizację zadania budowania społeczeństwa włączającego, kształtowania człowieka działającego w duchu tolerancji, współpracy, empatii, zrozumienia dla nieidentycznych możliwości, okazywania wsparcia, kiedy jest to potrzebne. Budowanie społeczeństwa włączającego mogą ograniczać uwarunkowania natury ogólnospołecznej oraz indywidualnej. Wśród uwarunkowań ogólnospołecznych lokuje się postawy różnicujące ludzi ze względu na poziom sprawności i przydatność dla społeczeństwa, ale obejmujące edukację włączającą (Zaorska 2000a):

- 1) niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, szczególnie nauczycieli przedmiotów (Chrzanowska, Szumski 2019; Sochańska-Kawiecka i in. 2015), w obszarze takich kompetencji, jak umiejętność nawiązywania kontaktu i komunikowania się z uczniem z niepełnosprawnością wzroku czy umiejętność efektywnej pracy z takim

- uczniem, mającej na względzie jego indywidualne potrzeby edukacyjne (Piwo-warski, Krawczyk 2009);
- 2) ograniczenie w dostępie do specjalistycznej kadry (Chrzanowska, Szumski 2019). W ponad połowie przedszkoli i szkół nie są zatrudnieni pedagodzy lub psychologodzy odpowiedzialni za świadczenie pomocy psychologiczno-pedago-gicznej (NIK 2018);
 - 3) brak wpisanych w ideę edukacji włączającej standardów poradnictwa i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, kształ- cenia osób z niepełnosprawnością, a także brak zdefiniowania wielu pojęć związa- nych z edukacją włączającą w przepisach prawa oświatowego, rozproszenie regula- cji prawnych dotyczących kształcenia włączającego, trudności w ich interpretacji. Konsekwencją jest niewykorzystywanie możliwości już istniejących w praktyce oświatowej;
 - 4) trudności związane z finansowaniem edukacji włączającej (decyzja o zatrudnie- niu specjalistów w szkole jest warunkowana sytuacją ekonomiczną samorządu) (NIK 2018);
 - 5) wiele działań ma charakter fragmentaryczny, nie są powiązane z rzeczywi- stymi problemami ucznia, brak systematycznej pracy w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego;
 - 6) realizacja podstawy programowej, która postrzegana jest jako cel sam w sobie, a nie środek do realizacji zakładanych celów edukacji;
 - 7) brak właściwej współpracy pomiędzy systemem oświaty a instytucjami odpowie- dzialnymi za zatrudnianie absolwentów (*Model edukacji dla wszystkich* 2020).

W obszarze uwarunkowań indywidualnych znajdują się cechy osobowe osób związanych bezpośrednio i pośrednio z edukacją włączającą (Zaorska 2020b). W przy- padku osób z niepełnosprawnością wzroku oraz ich najbliższych identyfikowane są do- datkowe utrudnienia w postaci zjawiska autostygmatyzacji czy postaw roszczeniowości.

Czynniki o charakterze decyzyjnym z kolei dotyczą postaw przedstawicieli władz państwowych, rządowych, samorządowych wobec edukacji włączającej, a podmioto- we czynniki oddolne powiązane są z konkretnymi członkami społeczności – to m.in. nastawienie wobec edukacji włączającej, rozumienie jej istoty, zadań, postulowanych efektów. Nie bez znaczenia są tu takie kryteria, jak aktualny poziomu rozwoju społecz- nego, rozwoju nauki, dominująca ideologia, czyli kryteria, które w przebiegu rozwoju ludzkości decydowały o stosunku społeczeństwa do osób z niepełnosprawnościami.

Zakończenie

Podsumowując rozważania na temat edukacji włączającej ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością wzrokową, należy podkreślić, że w wy- miarze koncepcyjnym są one propozycją na miarę obecnych czasów. Jednak w wymiarze realizacyjnym pozostaje wiele do zrobienia. Aby edukacja włączająca mogła zaistnieć jako

edukacja wysokiej jakości, podjęte powinny zostać istotne działania w wymiarze zarówno realizacyjnym, jak i koncepcyjnym. W wymiarze koncepcyjnym wymagana jest ogólnospołeczna akceptacja dla danej alternatywy edukacji. W wymiarze realizacyjnym natomiast niezbędne staje się wprowadzenie realnych dostosowań umożliwiających uczniom z niepełnosprawnością wzrokową orientację oraz przemieszczanie się w przestrzeni placówek oświatowych, w przestrzeni wokół placówek, pomocy, środków dydaktycznych, treści programowych, zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uwzględniających konsekwencje niepełnosprawności oraz indywidualne możliwości. Ponadto istnieje konieczność zapewnienia dostępu do specjalistów mogących świadczyć pomoc tyflogiczną wpisaną w potrzeby uczniów z niepełnosprawnością oraz przygotowania nauczycieli w obszarze wspierania danej grupy uczniów w ich edukacji na różnych poziomach systemu oświaty.

Bibliografia

- Chrzanowska I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki?. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 44–53). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Chrzanowska I., Szumski G. (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania?. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 54–61). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Federowicz M., Biedrzycki K., Karpiński M., Rycielska L., Sitek M., Walczak D. (2015). *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*. Warszawa: IBE.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 roku, przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 roku, podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 roku, Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012, poz. 1169.
- Kouroupetroglou G., Pino A., Kacorri H. (2011). A Model of Accessibility Services Provision for Students with Disabilities in Higher Education, International Conference, Brno 8-11 february 2011, s. 1–12; https://www.researchgate.net/publication/235972968_A_Model_of_Accessibility_Services_Provision_for_Students_with_Disabilities_in_Higher_Education/link/00b495150c5788b595000000/download; (dostęp: 15.12.2020).
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r., Dz.U. 1977 nr 38, poz. 169.
- Michell D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Tłum. J. Okuniewski. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Model edukacji dla wszystkich* (2020). Materiał przygotowany w ramach prac Zespołu ds. opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (maszynopis). Warszawa: MEN.
- Model edukacji włączającej* (2019). Materiał roboczy przygotowany w ramach prac Zespołu ds. opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (maszynopis). Warszawa: MEN.

- Piwowarski R., Krawczyk M. (2009). *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa: IBE.
- Rutkowski M. (2009). Niepełnosprawność a specjalne potrzeby edukacyjne. W: W. Pilecka, M. Rutkowski (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości. Psychopedagogiczne podstawy edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się* (s. 75–78). Kraków: Impuls.
- Sochańska-Kawiecka M., Makowska-Belta E., Milczarek D., Morysińska A., Zielińska D.A. (2015). *Raport końcowy. Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*. Warszawa: IBE.
- Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji ONZ 20 grudnia 1993 r. (Rezolucja 48/96).
- Szumski G. (2019a). Koncepcja edukacji włączającej, Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 16–26). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Szumski G. (2019b). Zróżnicowane grupy uczniów – jakie problemy?, Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 72–77). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Szumski G. (2019c). Osiągnięcia szkolne – jakie uwarunkowania?. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 62–71). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- UNESCO (1994). *Wtyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. Salamanka: UNESCO.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425.
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz.U. 1998 nr 117, poz. 759.
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz.U. 1999 nr 12, poz. 96.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, Dz.U. 2020, poz. 910.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 60.
- Warnock H.M (red.). (1978). *The Warnock report: Special educational needs*. London: Majesty's Stationery Office.
- Zaorska M., Zaorski A. (2019). Inclusive education as a contemporary vision of child and youth education (why yes, or „possibly”, why not?). *Pedagogical Contexts*, 2(13), 11–27.
- Zaorska M. (2020a). Edukacja z prawdziwego zdarzenia – szkoły ogólnodostępne „dobrze” przygotowane na kształcenie niewidomych i słabowidzących (możliwa perspektywa przyszłości). W: J. Kuczyńska-Kwapisz, M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Kluczowe zagadnienia tyflopädagogiki i nauk pokrewnych* (s. 57–65). Kraków: Impuls.
- Zaorska M. (2020b). *Edukacja inkluzyjna uczniów niewidomych i słabo widzących w kontekście wyzwań organizacyjno-normatywnych i merytorycznych oraz możliwości, ograniczeń i perspektyw rozwoju* (w druku). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Zaorska M. (2020c). *Nowe technologie oraz sztuczna inteligencja we wspomaganiu aktywności psychofizycznej, codziennego funkcjonowania oraz edukacji osób z niepełnosprawnością wzrokową* (w druku). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. Urz. MEN 1993 nr 9, poz. 36.

Netografia

- Centrum Informatyczne Edukacji. System Informacji Oświatowej (SIO). Pobrano z: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnospalnosci-dane-statystyczne/> (dostęp: 15.12.2020).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the achievement of all learners: A resource to support self-review*. Pobrano z: <https://www.european-agency.org/projects/raising-achievement-all-learners-inclusive-education> (dostęp: 15.12.2020).
- GUS (2019). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Warszawa: GUS. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html> (dostęp: 15.12.2020).
- NIK (2018). *Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach. Raport NIK*. Warszawa: NIK. Pobrano z: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-uczniow-z-niepelnospalnosciami-2017.html> (dostęp: 15.12.2020).
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, uchwalona na trzeciej Sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ, obradującej w Paryżu, 10 grudnia 1948. Pobrano z: http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf (dostęp: 15.12.2020).
- UNICEF (2017). *Inclusive education: Including children with disabilities in quality learning: What needs to be done*. Pobrano z: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf (dostęp: 15.12.2020).

PROF. DR HAB. MARZENNA ZAORSKA – profesor nauk humanistycznych, pedagog specjalny: tyflopedagog, surdopedagog, logopeda; teoretyk i praktyk. Zainteresowania naukowe dotyczą zagadnień wspomaganie rozwoju, edukacji i rehabilitacji dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych z niepełnosprawnością sprzężoną (szczególnie głuchoniewidomych), niepełnosprawnością słuchową, wzrokową oraz zaburzeniami mowy, a ponadto komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Autorka ponad 300 artykułów naukowych i popularnonaukowych oraz 11 książek autorskich i siedmiu pod redakcją naukową. Pracuje na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (kadencje 2016–2019, 2020–2023), przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN (kadencja 2016–2019), przewodnicząca Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN oraz Zespołu Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN (kadencja 2020–2023).

Ewa Syrek

ORCID: 0000-0002-9560-627X

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Edukacja zdrowotna w szkole podstawowej – zmodyfikowana formuła

Streszczenie: W artykule zaprezentowano analizę podstawy programowej wychowania fizycznego dotyczącą bloku tematycznego edukacja zdrowotna w klasach IV–VIII, wskazując na podstawowe cele i zadania współczesnej edukacji zdrowotnej i określając inną niż dotychczasowa, zmodyfikowaną

formułę przygotowania i realizacji edukacji zdrowotnej w szkole podstawowej.

Słowa kluczowe: zdrowie, zdrowie psychiczne, edukacja zdrowotna, podstawa programowa

Health education in primary school – a modified formula

Abstract: The article presents an analysis of physical education's core curriculum regarding the thematic block – health education in grades IV to VIII. It indicates the primary goals and tasks of modern health education. The article also specifies

a different formula than the current one to prepare and implement primary school health education.

Keywords: health, mental health, health education, core curriculum

Wprowadzenie

Zainteresowanie ogólnie rozumianym zdrowiem i jego uwarunkowaniami nie jest współcześnie wyłącznie domeną nauk medycznych. W obszarze nauk humanistyczno-społecznych przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych są podejmowane studia i badania naukowe w tym zakresie (zob. np. Borzucka-Sitkiewicz 2018a; Górnik-Durose i in. 2020; Leksy 2020; Melosik 2018; Syrek 2019a i in.). Zdrowie stanowi powszechnie pożądaną przez ludzi dobro i wyjątkową wartość, nie tylko będąc źródłem indywidualnej satysfakcji życiowej, lecz także warunkiem osiągania innych wartości, np. wykształcenia, prestiżu społecznego. Choroba/niepełnosprawność może w znacznym stopniu ograniczać czy uniemożliwiać dostęp do tych i innych dóbr (Sztompka 2002, s. 336). Definicje zdrowia wskazują, że ma ono trzy wymiary, które są wzajemnie powiązane: wymiar fizyczny (odnoszący się do somatyki i organizmu człowieka), psychiczny (jego miarą jest zintegrowana osobowość, rozwój osobisty itp.) oraz wymiar społeczny (obejmujący relacje międzyludzkie, pełnienie ról społecznych, uczestnictwo społeczne). Wymiar duchowy zdrowia w psychologii zdrowia określa się jako „właściwości (atrybuty) człowieka, bez przyjmowania

założeń dotyczących istnienia czynników nadprzyrodzonych stanowiących jej źródło” (Heszen, Sęk 2007, s. 72–73).

Należy zaznaczyć, że współczesne, różnorodne podejścia do definiowania zdrowia akcentują pozytywne podejście, np. zdrowie jako brak choroby, jako zdolność adaptacyjnego wieloaspektowego funkcjonowania człowieka w środowisku, jako potencjał fizyczny i psychiczny, jako równowaga w funkcjonowaniu fizycznym, psychicznym i społecznym w środowisku, jako dobra jakość życia, samorealizacja, szczęście (Domaradzki 2013, s. 408–415; Kozłowska i in. 2016, s. 575–585; Woynarowska 2017a, s. 16–18). Natomiast zdrowie społeczeństwa (zdrowie publiczne) jest jego zasobem i bogactwem, ponieważ warunkuje jego rozwój ekonomiczny i społeczno-kulturowy (zob. np. Korporowicz 2011, s. 71–87). Aktualnie zdrowie publiczne jest definiowane różnie, przyjmuje się, że tzw.

nowe zdrowie publiczne to nauka i kompleksowe postępowanie zmierzające do zachowania i umacniania zdrowia w wymiarze makrospołecznym, lokalnym i środowiskowym, polegające na naukowym rozpoznaniu stanu zdrowia i potrzeb zbiorowości oraz inicjowaniu i organizowaniu skoordynowanych wysiłków instytucji rządowych, samorządowych i pozarządowych w celu osiągnięcia pożądanych standardów zdrowia (Mazur 2017, s. 30, zob. także np. Cianciara 2018; Opolski 2011).

W art. 2 ustawy o zdrowiu publicznym zadania z zakresu zdrowia publicznego są określane następująco (Dz.U. 2015, poz. 1916): monitorowanie i ocena zdrowia społeczeństwa, zagrożeń zdrowia oraz jakości życia, edukacja zdrowotna (w szczególności dzieci, młodzieży i osób starszych), promocja zdrowia i profilaktyka chorób, działania w celu rozpoznania i eliminowania lub ograniczania zagrożeń i skutków dla zdrowia fizycznego i psychicznego w środowisku zamieszkania, nauki, pracy i rekreacji, analiza adekwatności i efektywności świadczeń opieki zdrowotnej w odniesieniu do potrzeb zdrowotnych społeczeństwa, inicjowanie i prowadzenie badań naukowych oraz współpraca międzynarodowa w zakresie zdrowia publicznego, rozwój kadr uczestniczących w realizacji zadań z zakresu zdrowia publicznego, ograniczanie nierówności w zdrowiu wynikających z uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, działania w obszarze aktywności fizycznej (Dz.U. 2015, poz. 1916).

Trudno dziś przecenić znaczenie edukacji dla rozwoju indywidualnego i pomnażania kapitału społeczno-kulturowego i ekonomicznego społeczeństwa. System edukacji zajmuje określone miejsce w społeczeństwie, a przekazywane uczniom treści nauczania i umiejętności powinny wychodzić naprzeciw potrzebom rozwoju indywidualnego uczniów, potrzebom społeczno-kulturowym i ekonomicznym oraz stanowić kapitał wiedzy i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w życiu społecznym i radzeniu sobie z trudnościami dnia codziennego, czyli mieć praktyczne zastosowanie.

Na temat wielorakich problemów rodzimego systemu edukacji opublikowano wiele badań i analitycznych tekstów (zob. np. Olubiński 2018; Smolińska-Theiss 2019; Śliwerski 2015, 2017 i wielu innych). Zbigniew Kwieciński (2015, s. 104) podkreśla, że szkoła jest podstawową instytucją edukacyjną. Analizuje trzy jej funkcje:

rekonstrukcyjną – polegającą na odtwarzaniu kultury uniwersalnej, narodowej i społecznej, adaptacyjną – polegającą na wprowadzaniu uczniów w role społeczne i zawodowe, na prezentowaniu obrazu świata zastanego, aby uczniowie uznali istniejący porządek za dobry, konieczny i niezmienny, emancypacyjna funkcja szkoły wyraża się w przygotowaniu wychowanków do nieustannej pracy nad sobą prowadzącej do przekraczania ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu otoczenia bliższego i dalszego. Wszystkie te funkcje są, zdaniem autora, źle wypełniane (Kwieciński 2015, s. 104).

Celem artykułu jest analiza podstawy programowej wychowania fizycznego, a konkretnie bloku – edukacja zdrowotna, zasygnalizowanie (ograniczone ramy artykułu nie pozwalają na pełną charakterystykę) niektórych problemów zdrowotnych dzieci i młodzieży oraz wskazanie innej zmodyfikowanej formuły realizacji edukacji zdrowotnej w szkole podstawowej. W tym miejscu pragnę wyraźnie podkreślić, że edukacja zdrowotna w szkole powinna być istotnym komponentem współczesnego i nowoczesnego systemu ochrony zdrowia dzieci i młodzieży, którego znaczące niedostatki wskazuje także Najwyższa Izba Kontroli (Raport Najwyższej Izby Kontroli 2019).

Niektóre problemy zdrowotne dzieci i młodzieży

Zaniedbania w zakresie opieki zdrowotnej (zob. Raport Najwyższej Izby Kontroli 2019), także nad dziećmi i młodzieżą, brak dostatecznej edukacji zdrowotnej w procesie kształcenia ogólnego powoduje m.in. narastanie problemów zdrowotnych, którym można zapobiegać poprzez podnoszenie świadomości zdrowotnej i kształtowanie umiejętności życiowych pozwalających zastosować uzyskaną wiedzę w praktyce życia codziennego. W Raporcie Najwyższej Izby Kontroli z 2019 r. dotyczącym analizy najważniejszych problemów opieki zdrowotnej (*System Ochrony Zdrowia w Polsce – stan obecny i pożądane kierunki zmian*) w Polsce czytamy, że w roku 2016 największymi problemami zdrowotnymi dzieci i młodzieży w wieku 5–18 lat były: zniekształcenie kręgosłupa – 219,7 tys., alergie (dychawica oskrzelowa) – 194,8 tys., zaburzenia refrakcji i akomodacji oka – 186,8 tys., otyłość – 93,2 tys., niedokrwistość – 52,4 tys., zaburzenia rozwoju – 50,7 tys., choroby tarczycy – 46,9 tys., alergie skórne – 35,7 tys., choroby układu moczowego – 29,2 tys. W stosunku do roku poprzedniego najwyraźniej wzrosła liczba rozpoznań chorób tarczycy o 2,3 tys. (o 5,3%), nowotworów o 2,2 tys. (o 14,7%), niedokrwistości o 1,8 tys. (o 3,6%). Liczba dzieci z cukrzycą zaś wzrosła o 1,0%. Należy podkreślić, że wprowadzony w 2021 r. tzw. podatek cukrowy (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2020 r., poz. 1492) nie spowoduje gwałtownych zmian w codziennej diecie przeciętnego obywatela ze względu na brak podstawowej wiedzy o konsekwencjach zdrowotnych związanych z nadużywaniem cukru (zob. np. Contento 2018).

Analizując różne konteksty zdrowia, nie można także pominąć aktualnych problemów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, nasilających się w czasie pandemii COVID-19, które oczekują na fachową pomoc, a której często nie otrzymują z powodu niewydolności systemu opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą. „Fundacja

Dajmy Dzieciom Siłę” opublikowała Raport (Romańczak 2020) z przeprowadzonych badań na populacji 500 respondentów w wieku 13–17 lat, których celem były różne formy krzywdzenia doświadczane przez badanych, ocena dobrostanu psychicznego młodzieży i ocena otrzymywanego wsparcia w czasie pandemii, w okresie od marca do czerwca 2020 r. (s. 3). Z badań tych wynika m.in. że co dziewiąty respondent (10,8%) doświadczył przemocy ze strony bliskich dorosłych, głównie była to przemoc psychiczna (9,2%), a co szesnasty (6,4%) doświadczył przemocy psychicznej ze strony rówieśników. Co trzeci badany (30,8%) uznał, że w tym okresie jego samopoczucie pogorszyło się. W pierwszym okresie pandemii 2,9% młodzieży w wieku 15–17 lat próbowało popełnić samobójstwo (Romańczak 2020, s. 24–38).

Światowa Organizacja Zdrowia definiuje zdrowie psychiczne jako „stan dobrego samopoczucia, w którym jednostka realizuje swoje zdolności, potrafi radzić sobie z normalnymi stresami życia, może pracować wydajnie i owocnie oraz jest w stanie oferować coś swojej społeczności” (Woynarowska 2007, s. 390; zob. także Syrek 2019b). Dla utrzymywania i osiągnięcia dobrostanu psychicznego ważne jest posiadanie zasobów indywidualnych mających istotne znaczenie, tj. poczucie własnej wartości, poczucie skuteczności, optymizm oraz umiejscowienie poczucia kontroli (Borzucka-Sitkiewicz 2018b, s. 143). Zasoby te są rozwijane (lub nie) w procesie wychowania w środowisku rodzinnym i szkolnym. Zaburzenia w zachowaniu, zaburzenia emocjonalne, trudności w relacjach, opóźnienie rozwoju to podstawowe symptomy zaburzeń zdrowia psychicznego, które w konsekwencji mogą prowadzić do depresji, a nawet samobójstw (zob. np. Gmitrowicz, Janas-Kozik 2018). Z danych Policji wynika, że w 2018 r. 746 nastolatków (13–18 lat) usiłowało popełnić samobójstwo i 1143 osób w wieku 19–24 lat (statystyka policja, 2020). Polska od lat znajduje się w czołówce krajów o najwyższym odsetku samobójstw wśród młodzieży w Europie (zob. np. Bąbik, Olejniczak 2014; Tabak 2014; Ziółkowska-Wycisk 2019).

W literaturze przedmiotu, różnych raportach i dokumentach (np. Dz.U. z dnia 2 marca 2017, poz. 458), znajdujemy cały katalog uwarunkowań problemów zaburzających dobrostan zdrowia psychicznego ludności (zdrowie publiczne) wskazujących z jednej strony uwarunkowania zakłócające zdrowie psychiczne o charakterze osobowościowym i psychologicznym, a z drugiej czynniki związane z problemami społeczno-kulturowymi oraz środowiskowymi (zob. np. Klima 2017; Krajewska 2016; Pilch 2016; Remberk 2020). Światowa Organizacja Zdrowia alarmuje, że wzrost nadwagi i otyłości na świecie przybiera aktualnie postać epidemii. Otyłość dotyczy także dzieci i młodzieży, i jest zdeterminowana wieloma czynnikami: biologicznymi, psychologicznymi i społeczno-kulturowymi (zob. np. Fijałkowska i in. 2017; Syrek 2020). Z Raportu międzynarodowych badań WHO (COSI) wynika m.in., że według standardów WHO jedna trzecia polskich ośmiolatków ma nadwagę lub jest otyła, większa masa ciała występuje częściej u chłopców niż u dziewcząt. Co piąty ośmiolatek ma podwyższone skurczowe ciśnienie tętnicze krwi, które częściej występuje u dzieci z nadwagą i otyłością (Fijałkowska i in. 2017, s. 25). Wprowadzona w roku 2020 tzw. ustawa cukrowa (Dz.U. 2020 poz. 1492) nie rozwiąże problemu nadużywania produktów

żywnościowych i napojów o dużej zawartości cukru. Niezbędne są działania edukacyjne skierowane nie tylko uczniów, lecz także ich rodziców, którzy są odpowiedzialni za odpowiednie zdrowe żywienie swoich dzieci.

Nie sposób, mając ograniczone ramy tekstu, zaprezentować wyczerpujące informacje dotyczące problemów i zagrożeń zdrowotnych dzieci i młodzieży w Polsce, a jest ich bardzo wiele (np. zagrożenia wypadkami, zatruciami, zagrożenia w sieci, zagrożenia środowiskowe itd., które w konsekwencji generują wiele problemów zdrowotnych). Wielu z nich można by uniknąć m.in. poprzez zintegrowaną obszarowo/tematycznie edukację zdrowotną ukierunkowaną na jej określone współczesne cele.

Edukacja zdrowotna w szkole podstawowej – stan aktualny

Aktualnie w podstawie programowej są realizowane ścieżki edukacji zdrowotnej wynikające z podstaw prawnych (Dz.U. 2017 poz. 365), gdzie edukacja zdrowotna jest ujmowana jako długotrwały proces związany z nauczaniem różnych przedmiotów (zob. Rogacka, 2019). Aktualnie, obowiązującej od roku 2017, w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wychowanie fizyczne* (2019, s. 5–23, zob. także Rogacka 2019, s. 20–25) – treści edukacji zdrowotnej (inne działy to: rozwój fizyczny i sprawność fizyczna, aktywność fizyczna i bezpieczeństwo w aktywności fizycznej, komunikacja społeczna) są włączone do realizacji przedmiotu wychowanie fizyczne realizowanego w szkole podstawowej. Wychowanie fizyczne pełni ważne funkcje edukacyjne rozwojowe i zdrowotne, wspiera rozwój fizyczny, psychiczny, intelektualny i społeczny uczniów oraz kształtuje obyczaj aktywności fizycznej i troski o zdrowie w okresie całego życia, wspomaga efektywność procesu uczenia się oraz pełni wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej. Zakłada się realizację podstawowych celów kształcenia: umiejętności rozpoznania i oceny własnego rozwoju fizycznego, zachęcanie do uczestnictwa w rekreacyjnych i sportowych formach aktywności fizycznej, poznawanie i stosowanie zasad bezpieczeństwa podczas aktywności fizycznej, kształtowanie umiejętności rozumienia związku aktywności fizycznej ze zdrowiem oraz praktykowanie zachowań prozdrowotnych, kształtowanie umiejętności osobistych i społecznych sprzyjających aktywności fizycznej.

W klasie IV uczniowie powinni dysponować następującą wiedzą określoną w dziale „edukacja zdrowotna” dotyczącą: znaczenia aktywności fizycznej dla zdrowia, znajomości piramidy żywienia i aktywności fizycznej, opisu zasad zdrowego żywienia, znajomości zasad doboru stroju do warunków atmosferycznych w trakcie zajęć ruchowych. W zakresie umiejętności uczeń przestrzega zasad higieny osobistej i czystości odzieży oraz przyjmuje prawidłową postawę ciała w różnych sytuacjach.

W klasie V i VI uczeń powinien mieć wiedzę i potrafić wyjaśnić pojęcie zdrowia, opisać pozytywne mierniki zdrowia, wymienić zasady i metody hartowania organizmu, omówić sposoby ochrony przed nadmiernym nasłonecznieniem i niską temperaturą, omówić zasady aktywnego wypoczynku zgodnie z rekomendacjami aktywności

fizycznej dla swojego wieku (np. WHO, UE). W zakresie umiejętności uczeń powinien: wykonywać ćwiczenia kształtujące nawyk prawidłowej postawy ciała w postawie siedzącej, stojącej i leżeniu oraz w czasie wykonywania różnych codziennych czynności, wykonywać ćwiczenia oddechowe i inne o charakterze relaksacyjnym, podejmować aktywność fizyczną w różnych warunkach atmosferycznych.

W klasie VII–VIII uczeń zdobywa wiedzę i potrafi wymienić czynniki wpływające pozytywnie i negatywnie na zdrowie i samopoczucie oraz wskazuje te, na które może wpływać, omawia sposoby redukcji nadmiernego stresu i radzenia sobie z nim w sposób konstruktywny, omawia konsekwencje zdrowotne stosowania używek i substancji psychoaktywnych w odniesieniu do podejmowania aktywności fizycznej, wymienia przyczyny i skutki otyłości oraz nieuzasadnionego odchudzania się, wyjaśnia wymogi higieny wynikające ze zmian zachodzących w okresie dojrzewania. W zakresie umiejętności uczeń potrafi opracować rozkład dnia, uwzględniając proporcje między pracą a wypoczynkiem, wysiłkiem umysłowym a fizycznym, rozumiejąc rolę wypoczynku w efektywnym wykonywaniu pracy zawodowej, dobiera rodzaj ćwiczeń rekreacyjnych do własnych potrzeb, demonstruje ergonomiczne podnoszenie i przenoszenie przedmiotów różnej wielkości i różnym ciężarze (Rogacka 2029, s. 20–25; por. np. Warchoł 2017; Zadarko-Domaradzka i in. 2014).

W komentarzu zaznacza się, że koncepcja ta opiera się na pedagogice personalistycznej. Ponadto czytamy m.in., że:

Realizacja podstawy programowej w zakresie edukacji zdrowotnej powinna być dostosowana do potrzeb uczniów (po przeprowadzeniu diagnozy tych potrzeb) oraz do możliwości organizacyjnych szkoły. Warunkiem skuteczności realizacji bloku tematycznego „Edukacja zdrowotna” jest integrowanie przekazywanych wiadomości z treściami innych przedmiotów, w tym np.: biologii, wychowania do życia w rodzinie, wiedzy o społeczeństwie, edukacji dla bezpieczeństwa. Wymaga to współdziałania nauczycieli różnych przedmiotów, współpracy z pielęgniarką albo higienistką szkolną oraz z rodzicami. Niezbędne jest także skoordynowanie tych zajęć z programami edukacyjnymi dotyczącymi zdrowia i profilaktyki zachowań ryzykownych lub chorób, oferowanymi szkołom przez różne podmioty (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego...* 2019, s. 19–23).

Wskazówki/wymagania dotyczące realizacji edukacji zdrowotnej w ramach wychowania fizycznego są bardzo ważne i potrzebne. Można jednak postawić pytanie, czy i jak są one realizowane w praktyce kształcenia w szkole podstawowej, co budzi wiele wątpliwości i mimo podejmowanych wysiłków nie sprzyja strukturalnemu i integralnemu budowaniu przez uczniów wiedzy o zdrowiu i jego uwarunkowaniach, ponieważ wiedza ta nie obejmuje wielu ważnych zagadnień dotyczących zdrowia i jest bardzo rozproszona. Analizując blok tematyczny edukacja zdrowotna (kl. IV–VIII), wyraźnie widać przewagę zagadnień dotyczących zdrowia fizycznego i aktywności fizycznej, np. w organizowaniu indywidualnego czasu wolnego. Zagadnienia dotyczące na przykład wiedzy ucznia o stresie, właściwym odżywianiu, zagrożeniach używania środków psychoaktywnych i inne nie korespondują z kształtowaniem umiejętności życiowych.

Oznacza to, że obszary tematyczne są potraktowane wybiórczo, a na innych przedmiotach są realizowane ścieżki programowe, co oznacza, że uczeń nie otrzymuje kompendium usystematyzowanej strukturalnie wiedzy (ukazującej holistyczne spojrzenie na człowieka) o zdrowiu i jego uwarunkowaniach.

Warto zaznaczyć w tym miejscu, że od roku 2010 funkcjonuje Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), który jest instytucją o zasięgu ogólnokrajowym mającą na celu doskonalenie nauczycieli. Ośrodek powstał w wyniku połączenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej na podstawie Zarządzenia nr 19 MEN z dnia 10 grudnia 2009 roku. Ośrodek publikuje liczne książki i materiały o charakterze merytoryczno-metodycznym, w tym także te, które dotyczą zagadnień zdrowia (zob. np. Wachowiak, Rudnik 2020; Woynarowska, Jodczyk 2019; Woynarowska, Oblacińska 2014 i wiele innych), organizuje warsztaty i szkolenia dla nauczycieli, stanowiąc bardzo cenną pomoc dla nauczycieli. Pomijam tutaj kwestie przygotowania merytoryczno-metodycznego nauczycieli wychowania fizycznego do prowadzenia edukacji zdrowotnej, ponieważ wymagają one oddzielnego potraktowania (zob. np. Chruściel, Ciechanowicz 2018; Nowak 2019).

Współczesne podstawy edukacji zdrowotnej i zmodyfikowana jej formuła realizacji w szkole podstawowej

Podstawą analiz dotyczących zdrowia/choroby jest współczesny społeczno-ekologiczny model zdrowia, wskazujący, że człowiek pozostaje we wzajemnej, skomplikowanej relacji z szeroko rozumianym środowiskiem. Każdy z wymiarów zdrowia (fizyczne, psychiczne, społeczne, duchowe), jak również wszystkie elementy społeczno-ekologicznego modelu zdrowia są wzajemnie powiązane funkcjonalnie. Wskazuje to, że na zdrowie człowieka wpływa wiele czynników, a ponadto zwraca uwagę na ważny problem nierówności w zdrowiu. W modelu tym człowiek zajmuje centralne miejsce, a otaczają go biosfera i kultura jako sfery najdalej oddalone od centralnej postaci, jaką jest człowiek. Natomiast najbliższej jednostki znajduje się krąg rodzinny, który przenika pola uwarunkowań zdrowia, takie jak: zachowania zdrowotne, środowisko psychospołeczne i ekonomiczne, warunkujące styl życia. Biologia człowieka i środowisko fizyczne stanowią środowisko stworzone przez człowieka, a elementami łączącymi są praca i system opieki medycznej. W modelu tym człowiek jest pojmowany holistycznie – jako całościowy system (biologiczny, umysłowy, duchowy). Mimo że na zdrowie człowieka wpływa wiele czynników, to ostatecznie on nadaje zdrowiu określoną wartość (Heszen, Sęk 2007, s. 64–66; Woynarowska 2007, s. 27–29). Nie można zatem analizować zagadnień z różnych obszarów zdrowia/choroby, terapii, profilaktyki, promocji zdrowia bez uwzględnienia środowiska życia człowieka i faz jego życia, bez jego relacji ze zmieniającymi się warunkami społeczno-kulturowymi i ekonomicznymi.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji edukacji zdrowotnej. Na przykład definicja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) określa edukację zdrowotną jako

świadome możliwości uczenia się obejmujące różne formy komunikowania w celu zwiększenia, alfabetyzmu zdrowotnego, wiedzy o zdrowiu i rozwijaniu umiejętności życiowych, które sprzyjają zdrowiu jednostki i społeczności, edukacja zdrowotna to nie tylko przekazywanie informacji, lecz także wzmacniania motywacji, umiejętności, własnej skuteczności niezbędnych do podejmowania działań na rzecz zdrowia (Woynarowska 2017a, s. 96).

Podstawowymi cechami współczesnej edukacji zdrowotnej są m.in.: koncentracja na uczeniu związana z aktywnością i zaangażowaniem uczestników procesu edukacji zdrowotnej, prowadzenie edukacji zdrowotnej przez całe życie człowieka celem dostosowania się do zmieniających się warunków, potrzeb i wyzwań, stosowanie różnych nowoczesnych metod nauczania, oddziaływanie na różne społeczności, planowanie i organizowanie edukacji zdrowotnej z wykorzystaniem najnowszych teorii naukowych i ewaluacja tego procesu (Woynarowska 2017a, s. 96).

Warto w tym miejscu ponownie podkreślić, że od kilku już dekad zainteresowanie szeroko rozumianą problematyką zdrowia i jego uwarunkowaniami wychodzi poza nauki medyczne i wiąże się z wieloma naukami humanistycznymi i społecznymi. Z wielu dyscyplin podstawowych wyodrębniły się subdyscypliny, np. pedagogika zdrowia, psychologia zdrowia, socjologia zdrowia i choroby (zob. np. Syrek 2017, 2019a). Ogólne cele edukacji zdrowotnej są różnie określane, natomiast w konkretnych programach cele są ujmowane w zależności od zdiagnozowanych potrzeb edukacyjnych w danej grupie i/lub na danym etapie kształcenia. Do podstawowych celów edukacji zdrowotnej, także prowadzonej w szkole, należy m.in: podnoszenie świadomości zdrowotnej uczniów (tj. zwiększanie poziomu alfabetyzmu zdrowotnego, rozumianego jako umiejętności poznawcze i społeczne motywujące do wzmacniania i utrzymania dobrego zdrowia) poprzez przekazywanie wiedzy o zdrowiu (fizycznym, psychicznym i społecznym) i jego uwarunkowaniach oraz kształtowanie umiejętności życiowych (podstawowych i specyficznych), zwiększanie zasobów dla zdrowia, rozwijanie poczucia sprawczości i odpowiedzialności za własne zdrowie i życie, rozwijanie kompetencji do działania na rzecz zdrowia własnego, innych ludzi i środowiska, (Woynarowska 2017a, s. 97).

Umiejętności życiowe umożliwiają człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z wyzwaniami/wymaganiami życia codziennego. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) wyróżnia dwa obszary umiejętności życiowych niezbędnych także młodym ludziom, tj. umiejętności podstawowe w codziennym życiu to m.in. podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, samoświadomość, umiejętności komunikowania/interpersonalne, empatia, radzenie sobie ze stresem i emocjami; umiejętności specyficzne dotyczą radzenia sobie z zagrożeniami (są one rozwijane w powiązaniu z umiejętnościami podstawowymi) i obejmują: radzenie sobie z presją rówieśników namawiających do zachowań ryzykownych zagrażających zdrowiu i życiu (Woynarowska 2017b, s. 31–32).

Edukację zdrowotną ukierunkowaną na rozwijanie umiejętności życiowych WHO określa jako interakcyjny proces nauczania i uczenia się polegający na zdobywaniu wiedzy, kształtowaniu postaw i umiejętności, dzięki którym młody człowiek bierze większą odpowiedzialność za swoje życie poprzez: dokonywania korzystnych dla zdrowia wyborów życiowych, większą odporność na negatywne wpływy i presję innych, unikanie zachowań ryzykownych dla zdrowia. W Europie podejmowanych jest wiele inicjatyw, wspieranych przez WHO i UNICEF, mających na celu wprowadzenie tego podejścia do szkolnej edukacji zdrowotnej (Woynarowska 2017b, s. 32).

System opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym, szczególnie opieka profilaktyczna, nie gwarantuje bezpieczeństwa zdrowotnego tej populacji, o czym świadczy zwiększająca się liczba dzieci i młodzieży z problemami zdrowotnymi. Nie zapewnia on również spójnej i kompleksowej opieki zdrowotnej, zarówno z uwagi na niewystarczające współdziałanie podmiotów funkcjonujących w ochronie zdrowia, jak również niewystarczającą współpracę lekarza i pielęgniarki z rodzicami w trosce o zdrowie ich dzieci (Raport Najwyższej Izby Kontroli 2019, s. 83–84).

Najwyższa Izba Kontroli wskazywała utworzenie w systemie kształcenia odrębnego przedmiotu – edukacja zdrowotna, na którym przekazywano by wiedzę o zdrowiu stosownie do wieku oraz kształtowano odpowiednie nawyki na przyszłość. Nauka o zdrowiu i zdrowym stylu życia powinna być bardziej doceniona (Raport Najwyższej Izby Kontroli 2019, s. 13 i dalsze).

Proponowana tutaj zmodyfikowana formuła edukacji zdrowotnej w szkole podstawowej wynika przede wszystkim z istnienia wielu alarmujących problemów zdrowotnych dzieci i młodzieży (niektóre z nich zostały przedstawione jedynie sygnalnie ze względu na ograniczone ramy tekstu) oraz zagrożeń zdrowia (np. nauczanie zdalne, zagrożenia w sieci, przemoc domowa, uzależnienia behawioralne, zanieczyszczenie powietrza, tzw. śmieciowa żywność i wiele innych), z przedstawionych analiz podstawy programowej (klasy IV–VIII) i jej aktualnej realizacji, analizy Raportu Najwyższej Izby Kontroli (2019) oraz współczesnych celów i zadań edukacji zdrowotnej. Wskazanie Najwyższej Izby Kontroli na konieczność wprowadzenia do podstawy programowej kształcenia ogólnego przedmiotu „edukacja zdrowotna” stanowi potwierdzenie tej konieczności wskazywanej przez przedstawicieli nauk medycznych, społecznych i humanistycznych.

Pierwszym etapem działań ukierunkowanych na zmodyfikowaną formułę edukacji zdrowotnej, jako przedmiotu nauczania w szkole podstawowej, jest sugestia powołania przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (powstało z połączenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego) Interdyscyplinarnego Zespołu Ekspertów (np. pedagog, lekarz, lekarz psychiatra, pedagog, psycholog, socjolog, pielęgniarka i inni) celem opracowania podstawy programowej w interdyscyplinarnym ujęciu, uwzględniając współczesne potrzeby edukacyjne w zakresie zdrowia (we wszystkich jego obszarach) i jego uwarunkowań wynikających m.in. ze zmian cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych. W budowaniu podstawy programowej konieczne jest odwołanie się do podstaw teoretycznych edukacji zdrowotnej, a także nawiązanie do odpowiednich

dokumentów/programów (m.in. Narodowego Programu Zdrowia 2021–2025, Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego 2017–2022 i innych). Zespół Ekspertów, stosownie do nowej podstawy programowej odrębnego przedmiotu edukacja zdrowotna, przygotowałby również nowoczesny podręcznik dla uczniów oraz podstawy programowe kształcenia nauczycieli w tym zakresie (np. na studiach podyplomowych).

Problemy zdrowotne dzieci i młodzieży, rozwój różnych dyscyplin naukowych, zmiany ekonomiczne, społeczno-kulturowe, szybki rozwój technologii informacyjnej i komunikacyjnej, reformy systemu oświaty, zagrożenia zdrowia globalne, lokalne, indywidualne, zagrożenia w sieci, migracje, zmiany stylu życia, pogłębiają nierówności społeczne, w tym nierówności w dostępie do opieki zdrowotnej. Konieczne jest, by edukacja zdrowotna w systemie oświaty na poszczególnych etapach kształcenia odpowiadała na współczesne potrzeby wynikające z tych zmian, a jej podstawą powinny być cele, zadania i organizacja będące efektem rozwoju edukacji zdrowotnej jako podstawowego narzędzia promocji zdrowia. Podstawa programowa przedmiotu edukacja zdrowotna stanowi bazę, dając nauczycielowi możliwość dostosowania programu merytorycznego (z różnych obszarów zdrowia) do potrzeb uczniów w danym środowisku. Aby osiągnąć założone cele edukacji zdrowotnej w szkole podstawowej (jako przedmiotu nauczania), istotnym jest by była prowadzona przez, bardzo dobrze merytorycznie i metodycznie, przygotowanych nauczycieli. Gdyby Ministerstwo Edukacji i Nauki sfinansowało, w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, studia podyplomowe na kierunkach/specjalnościach pedagogicznych wyższych uczelni, wielu nauczycieli skorzystałoby z takiej możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji z perspektywą realizacji konkretnego przedmiotu nauczania – edukacji zdrowotnej. Szybkie wdrożenie takiego rozwiązania generowałoby w konsekwencji, ze względu na potrzeby kadrowe, kształcenie na studiach nauczycielskich także w zakresie przygotowania merytorycznego i metodycznego przyszłych nauczycieli realizujących przedmiot edukacja zdrowotna w szkole podstawowej. Każde działanie na rzecz zdrowie ludzi, także edukacyjne jest inwestycją w zdrowy rozwój indywidualny/osobisty młodego pokolenia oraz w rozwój społeczno-kulturowy i ekonomiczny społeczeństwa, w którym żyjemy. Edukacja zdrowotna jest procesem całościowego uczenia się, jak utrzymać i wzmacniać swoje zdrowie dla lepszej jakości życia w każdym okresie swojego życia.

Podsumowując, tekst ten jest głosem w dyskusji dotyczącym optymalizacji realizacji edukacji zdrowotnej we współczesnej, nowoczesnej szkole, ale z pewnością nie wyczerpuje w pełni tego ważnego zagadnienia. Należy wyraźnie zaznaczyć, że edukacja zdrowotna w szkole jest ważnym ogniwem zarówno w systemie oświaty i wychowania, jak i w systemie ochrony zdrowia (według WHO – ochrona zdrowia łączy aktywności, których celem jest pomnażanie, odtwarzanie i utrzymywanie zdrowia) dzieci i młodzieży w Polsce. Oczekiwane, pozytywne zmiany świadomości zdrowotnej, zmiany w stylu życia, w wyborach zdrowotnych młodego pokolenia będą zdecydowanie bardziej efektywne, jeśli edukacja zdrowotna i inne działania na rzecz zdrowia oraz tworzone warunki wielowymiarowej ochrony zdrowia i opieki zdrowotnej będą stanowiły spójny zintegrowany system.

Bibliografia

- Bąbik A., Olejniczak D. (2014). Uwarunkowania i profilaktyka samobójstw wśród dzieci i młodzieży w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 2(13), 99–120.
- Borzucka-Sitkiewicz K. (red.). (2018a). Społeczno-kulturowe implikacje współczesnych dyskursów zdrowia i choroby. Perspektywa edukacyjna. *Chowanna*, 2(51).
- Borzucka-Sitkiewicz K. (2018b). Promocja zasobów niezbędnych do utrzymania dobrostanu psychicznego. *Chowanna*, 2(51), 141–161.
- Chruściel P., Ciecchaniewicz W. (2018). *Edukacja zdrowotna z elementami teorii wychowania. Przewodnik dydaktyczny*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL.
- Cianciara D. (2018). Zdrowie publiczne w Polsce – problemy i wyzwania. *Studia BAS*, 4(36), 77–102.
- Contento I.R. (2018). *Edukacja żywieniowa*. Tłum. M. Guzowska, W. Szczepański. Redakcja naukowa polskiego wydania: B. Woynarowska, N. Ogińska-Bulik, M. Woynarowska-Sołdan. Warszawa: WN PWN.
- Domaradzki J. (2013). O skrytości zdrowia. O problemach z konceptualizacją pojęcia zdrowie. *Hygeia Public Health*, 48(4), 408–415.
- Dz.U. 2017 r., poz. 356. Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 w sprawie wymagań dotyczących edukacji zdrowotnej w zakresie różnych przedmiotów na II etapie edukacyjnym.
- Dz.U. 2017 r., poz. 458. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lutego 2017 r. w sprawie *Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2017–2022*.
- Dz.U. 2015 r., poz. 1916. Ustawa z dnia 11 września 2015 roku o Zdrowiu publicznym.
- Dz.U. 2020 r., poz. 1492. Ustawa z dnia 14 lutego 2020 roku o zmianie niektórych ustaw w związku z promocją prozdrowotnych wyborów konsumentów.
- Dz.U. 2020 r., poz. 1916. Ustawa z dnia 11 września 2015 roku o Zdrowiu publicznym.
- Fijałkowska A., Oblacińska A., Stalmach M. (red.). (2017). *Nadwaga, otyłość u polskich 8-latków w świetle uwarunkowań biologicznych, behawioralnych i społecznych*. Raport z międzynarodowych badań WHO (Childhood Obesity Surveillance Initiative – COSI). Warszawa: Wydawnictwo Instytut Matki i Dziecka.
- Gmitrowicz A., Janas-Kozik M. (2018). *Zaburzenia psychiczne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Medical Tribune.
- Górnik-Durose M., Łach E., Pasztak-Opilka A., Sikora T. (2020). *Sens i wartość zdrowia w kontekście współczesnej mentalności*. Warszawa: Difin.
- Heszen I., Sęk H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: WN PWN.
- Klima E. (2017). Środowisko rodzinne a stan psychiczny dziecka i młodego człowieka. W: B. Zawadzka, T. Łączka (red.), *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce* (s. 345–358). Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Korporowicz V. (2011). Zdrowie jako kategoria społeczno-ekonomiczna. *Gospodarka Narodowa*, 7–8, 71–87.
- Kozłowska E., Marzec A., Kalinowski P., Bojakowska U. (2016). Koncepcja zdrowia i jego ochrony w świetle literatury przedmiotu. *Journal of Education, Health and Sport*, 6(9), 575–585.
- Krajewska B., (2016). Zaniedbanie dziecka we współczesnej rodzinie. W: T. Biernat, K. Kuziak, J.A. Malinowski, *Rodzina w pracy socjalnej – pomoc w sytuacjach trudnych i kryzysowych*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Kwieciński Z. (2015). *Cztery i pół. Preliminaria-liminaria-varia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Leksy K. (2020). *Młodzież we współczesnej przestrzeni społeczno-kulturalnej. Wybrane aspekty zdrowotne i pedagogiczne*. Warszawa: Difin.
- Mazur, J. (2017). Zdrowie publiczne i zdrowie globalne. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka*. Warszawa: WN PWN.

- Melosik Z. (2018). Socjologiczne interpretacje zdrowia – próba rekonstrukcji odmiennych rzeczywistości. *Chowanna*, 2(51), 39–61.
- Nowak P.F. (2019). *Postawy nauczycieli wychowania fizycznego wobec edukacji zdrowotnej*. Warszawa: Difin.
- Olubiński A. (2018). *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia?* Kraków: Impuls.
- Opolski J. (red.). (2011). *Zdrowie publiczne. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoła Zdrowia Publicznego CMKP w Warszawie.
- Pilch T. (2016). Optymizm i pesymizm – dwie orientacje życia indywidualnego i dwie strategie budowania świata społecznego. *Pedagogika Społeczna*, 4(62), 9–25.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wychowanie fizyczne* (2019). Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Projekt rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025, www.legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12341659 (dostęp: 20.02.2020).
- Raport Najwyższej Izby Kontroli (2019). *System Ochrony Zdrowia w Polsce – stan obecny i pożądane kierunki zmian*. KZD.034.001.2018.Nr ewtd.8/2019/megainfo/KZD. Departament zdrowia, nik.gov.pl/plik/id,20223,vp,22913.pdf.
- Remberk B. (2020). *Zaburzenia psychiczne u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL.
- Rogacka A. (2019). *Edukacja zdrowotna w podstawie programowej. Szkoła podstawowa: klasy IV–VIII. Zeszyt 2*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Romańczak S. (red.). (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Dajmy Dzieciom Siłę.
- Rozporządzenie z dnia 29 czerwca 2017 w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego.
- Smolińska-Theiss B. (2019). Nauczyciel wobec zmiany w oświacie – między służbą a oporem. *Pedagogika Społeczna*, 3(73), 75–109.
- Syrek E. (2017). Subdyscypliny pedagogiki, socjologii i psychologii. Konteksty interdyscyplinarnego zainteresowania zdrowiem i chorobą w naukach społecznych. W: B. Zawadzka, T. Łączka (red.), *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Syrek E. (2019a). Teoretyczne podstawy współczesnej pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogiki. *Pedagogika Społeczna*, 2(72), 25–39.
- Syrek E. (2019b). Zdrowie psychiczne, higiena psychiczna – edukacja dla dobrostanu psychicznego – aktualność koncepcji i poglądów Kazimierza Dąbrowskiego. *Pedagogika Społeczna*, 3(73), 223–235.
- Syrek E. (2020). Edukacja żywieniowa jako ważny komponent promocji zdrowia. W: A. Walczak, L. Telka, M. Granosik (red.), *Pedagogika społeczna. Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Tabak I. (2014). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów. *Studia (BAS)*, 2(38), 113–138.
- Śliwerski B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2017). *Modelowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Wachowiak J., Rudnik M. (2020). *Uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Warchoń K. (2017). *Program nauczania wychowania fizycznego dla ośmioletniej szkoły podstawowej wraz z rocznymi planami pracy i przedmiotowym systemem oceniania*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.

- Woynarowska B. (2007). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WN PWN.
- Woynarowska B. (red.). (2017a). *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*. Warszawa: WN PWN.
- Woynarowska B. (2017b). Nowe koncepcje i strategie w edukacji zdrowotnej w Europie. W: B. Zawadzka, T. Łączka (red.), *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Woynarowska B., Jodczyk B. (red.), (2019). *Zdrowie, dobrostan i edukacja. Budowanie zróżnicowanej przyszłości. Stanowisko V Europejskiej Konferencji Szkół Promujących Zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Woynarowska B., Oblacińska A. (2014). *Wspólne drugie śniadanie w szkole. Poradnik dla dyrektorów i pracowników szkół oraz rodziców uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Zadarko-Domaradzka M., Matłosz P., Warchoń K. (2014). Edukacja zdrowotna w szkolnej praktyce procesu wychowania fizycznego. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 95(3), 673–678.
- Zarządzenie nr 19 Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 10 grudnia 2009 r.
- Ziółkowska B., Wycisk J. (2019). *Autodestruktywność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.

PROF. DR HAB. EWA SYREK – pracuje w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na Wydziale Nauk Społecznych w Instytucie Pedagogiki. Zainteresowania badawcze obejmują obszary zagadnień związanych z pedagogiką społeczną i pedagogiką zdrowia i dotyczą m.in. kulturowych i społeczno-środowiskowych uwarunkowań zdrowia i choroby, zagrożeń zdrowia dzieci i młodzieży, edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia. Wybrane publikacje naukowe, m.in. *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze* (2008); *Psychospołeczne konteksty problemów zdrowia rodziny w perspektywie edukacji zdrowotnej* (red., 2008); *Edukacja zdrowotna* (współautorka: K. Borzucka-Sitkiewicz) 2009; *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society* (red., 2010); *Pedagogika społeczna wobec przemian cywilizacyjno-kulturowych. Czterdziestolecie Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach* (red.). „Chowanna” 2019. Tom Jubileuszowy. *Subdyscypliny pedagogiki, socjologii i psychologii: konteksty interdyscyplinarnego zainteresowania zdrowiem i chorobą w naukach społecznych*. W: B. Zawadzka, T. Łączek (red.), *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce* (2017); *Teoretyczne podstawy współczesnej pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogiki* w „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 2.

Medycyna szkolna – próba reaktywacji. Spojrzenie pedagoga społecznego

Streszczenie: Ochrona zdrowia uczniów, pomoc medyczna i profilaktyka zdrowotna – to dzisiaj priorytetowe zadania szkoły. Nie są one nowe. Przez długie lata międzywojnia i ponure czasy PRL Polska zbudowała jeden z najlepszych w Europie, wzorcowych systemów szkolnej opieki medyczno-pedagogicznej. Reforma służby zdrowia i wprowadzenie instytucji lekarza rodzinnego zniweczyło te osiągnięcia. Nowa ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami, zwana także ustawą o medycynie szkolnej, jest próbą reaktywacji tego systemu. Wprowadza ona do szkoły pielęgniarkę o specjalności określonej prawnie jako „pielęgniarka środowiska nauczania i wychowania” (sic!) oraz higienistkę szkolną i higienistkę stomatologiczną. Stawia przed nimi obszerne zadania pomocy medycznej połączonej z edukacją zdrowotną. Tych zadań nie mogą spełnić, nieliczne w Polsce,

pielęgniarki szkolne. Nie mają one ani uprawnień, ani kompetencji pedagogicznych, nie są zatrudniane przez dyrektora szkoły. Ich działania nie wpisują się bezpośrednio w program wychowawczy szkoły. W tej perspektywie zasadny wydaje się postulat przywrócenia dawnego partnerstwa medycyny szkolnej z pedagogiką i wpisania ich w szeroko rozumiane funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły. Są to postulaty WHO i zobowiązania Konwencji o prawach dziecka. Mają one przywrócić naturalny związek opieki zdrowotnej nad uczniami z edukacją zdrowotną i budować system medycyny szkolnej, w którym centralną postacią będzie pielęgniarka szkolna z uprawnieniami medycznymi i pedagogicznymi.

Słowa kluczowe: funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły, medycyna szkolna, pielęgniarka szkolna

School health services – an attempt of their reactivation in Poland. The view of a social pedagogue

Abstract: Protecting students' health, provision of health services at school and preventive health care belong to priority tasks of the school today. These schools' activities have a longstanding tradition in Poland. During the interwar period and the gloomy times of the People's Republic of Poland, Poland built one of the best systems of school medical and pedagogical care in Europe. However, the reform of the health services and the introduction of the general practitioner – “a family doctor” have ruined these achievements. The new law of April 12, 2019 on health care for students, also known as the “law on school medicine”, is an attempt to reactivate this system. It introduces services of nurse with a specialty legally defined as “nurse of the teaching and upbringing environment” (sic!), as well as a school hygienist and dental hygienist. New regulations endow them with extensive responsibilities which include health education at school. These tasks

however cannot be fulfilled by the few school nurses which work in Poland. They have neither pedagogical powers nor competences and they are not employed by the school head. Their activities do not fit directly into the school's educational program. In this perspective, the postulate of restoring the former partnership of school medicine with pedagogy and including them in the broadly understood care and educational functions of the school seems justified. These are the postulates of WHO and the obligations included in the Convention on the Rights of the Child. They are to restore the natural relationship of health care for students with health education. They also aim at building a system of school medicine in which the central figure will be a school nurse with medical and pedagogical qualifications.

Keywords: pedagogy of care and education, health services at school, school nurse

Uroki nowych projektów społecznych

Z sentymentem wspominam czasy, gdy profesor Ryszard Wroczyński kierujący Katedrą Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim w czasach głębokiego PRL-u powracał z kolejnych posiedzeń UNESCO w Paryżu. Tymi zagranicznymi kanałami docierały do nas akademickie bestsellery tamtych czasów: raport Edgara Faure'a (1971), nieznanne prace Torstena Huséna (1974), książki Paula Lengrand'a (1970). Żyjąc za żelazną kurtyną, ale skażeni doświadczeniami 1968 r., otwarci na międzynarodową komunikację i zmiany społeczne – pasjonowaliśmy się rozprawami, które prognozowały przyszłość. Dyskutowaliśmy o *Szoku przyszłości* Alвина Tofflera, fascynowały nas kolejne raporty Klubu Rzymskiego. Nasze zainteresowanie budziły prace Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”, którego członkiem był Wroczyński.

Wymienione publikacje zupełnie nie przystawały do zredukowanej, dydaktyczno-pragmatycznej pedagogiki peerelowskiej, która stroniąc od kontekstów społecznych, miała odpowiadać na pytanie, jak realizować z góry założone cele. W lekturach podsumowanych nam przez profesora Wroczyńskiego widzieliśmy przyszłość budzącą zarówno nadzieje, jak i niepokoje. Fascynował nas rozmach tych prac, ich interdyscyplinarny i międzynarodowy charakter. Dostrzegaliśmy w nich moc nauki, wierzyliśmy w jej sprawczość w budowaniu cywilizacji przyszłości. Profesor Wroczyński, z wykształcenia polonista i historyk, z nauczycielską wyrozumiałością przyjmował nasze oceny nowych problemów podejmowanych przez międzynarodowe gremia eksperckie, nowych metodologii badań interdyscyplinarnych, nowych perspektyw nauk społecznych. Powtarzał z uśmiechem: „Nowe to się skończyło w Oświeceniu, a teraz to nauka przywołuje dawne problemy, na nowo je definiuje, wyjaśnia”. Profesor mówił o Oświeceniu, w tradycyjnym, historycznym znaczeniu.

Często powracam do tej tezy. Przywołuję to zdanie i przeszłość sprzed prawie 50 lat w kontraście do współczesności przytłaczającej nas ogromem lektur z całego świata. Z podziwem patrzę na wysiłek i osiągnięcia całego środowiska akademickiego. Pod koniec 2019 r. w bazie Scopus indeksowanych było ponad 75 milionów pozycji. Ta liczba nowości fascynuje i przytłacza. Nie sposób zapanować nad podstawowymi lekturami z zakresu nauk społecznych, nawet z własnej dyscypliny. Komplikują się, rozmywają porządki pozwalające na identyfikację prac, na ocenę ich wiarygodności czy poprawności metodologicznej. Rosną stopy książek „do przeczytania w przyszłości”. W tym zalewie lektur przebijają się prace nowe, oryginalne, twórcze. Tłumaczone na wiele języków, wielokrotnie wydawane, stają się międzynarodowym kanonem. Są znane, czytane, cytowane. Wchodzą w międzynarodowy dyskurs o współczesnym świecie, ukazują różne narracje o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, pokazują mechanizmy zmiany społecznej. Można się jednak zastanawiać, jaka jest ich moc sprawcza, w jakim stopniu budują one – tak jak to kiedyś określano – cywilizację przyszłości. A może takie pytanie jest bezzasadne?

Informacja, nauka, wiedza stały się w dzisiejszym świecie narzędziem kreowania zmiany społecznej (Griffith 2006), a także ukrytym lub jawnym narzędziem władzy

nad ludźmi, instytucjami czy działaniami. Ten niekwestionowany dzisiaj związek między wiedzą a władzą, jak pokazał Michel Foucault (1998), zawładnął życiem społecznym, gospodarką, polityką, kulturą. Wykroczył daleko poza uniwersytety. Paradoksalnie najważniejsze diagnozy społeczne znajdują się dzisiaj w raportach przygotowanych albo zleconych bynajmniej nie przez uniwersytety, ale przez międzynarodowe gremia, różnorodne korporacje, grupy kapitałowe, fora, kongresy (Bank Światowy, ONZ, UNDP, OECD czy raporty McKinsey i Forbes). W perspektywie ogromu tych informacji i wszelakich danych, które jako *big data* dają się zdobywać i wykorzystywać za pomocą skomplikowanych programów (np. Cambridge Analytica) – tradycyjne akademickie diagnozy pedagogiczne wydają się mało konkurencyjne.

A jednak, jak głosi Steven Pinker (2018, s. 28) „[...] oświeceniowa nadzieja na postęp koncentrowała się na instytucjach. Zbudowane przez człowieka systemy takie jak rządy, prawa, szkoły, rynki i organizacje międzynarodowe, są naturalnymi narzędziami do używania rozumu w celu poprawy ludzkiego losu”. Pinker nie odrzuca takiego tradycyjnego stanowiska, ale powątpiewa w znaczenie zorganizowanych struktur. Swoją autorski projekt pod nazwą „Nowe Oświecenie” buduje na spersonalizowanych podstawach ludzkiego rozumu i racjonalizacji. Podnosi rangę nauki, afirmuje humanizm i postęp.

Nowe Oświecenie jest wizją przyszłości. Natomiast „stare Oświecenie”, do którego odwoływał się profesor Wroczyński, można odczytać jako lekcję trwania, ale bynajmniej nie stagnacji czy prostej reprodukcji. Profesor jako historyk sięgał do przeszłości (jego ulubionym okresem był pozytywizm): odczytując mechanizmy urzeczywistniania wielkich idei, odślaniał biografie liderów. Uczył myślenia historycznego skierowanego ku praktycznej zmianie. Taki sens nadał pedagogice społecznej. Ma ona zmieniać, przekształcać środowisko w imię ideałów, korzystając z dotychczasowych zasobów, kapitałów. Tym zasobem jest także historia dziejów i wcześniejszy dorobek nauki – czego dowodzili Helena Radlińska, Aleksander Kamiński i właśnie Wroczyński. Dzisiejsza humanistyka i nauki społeczne powracają do tego stanowiska: Piotr Sztompka mówi o współczynniku historycznym, Maria Mendel i Wiesław Theiss – o tradycji, o pamięci miejsca i czasu. Nie jest to bynajmniej myślenie zorientowane na poznawanie przeszłości. Jego podstawowym celem jest dynamiczne, procesualne widzenie terażniejszości w perspektywie przyszłości. Jest to badawcze pytanie o mechanizmy zmiany i jej wektory skierowane ku temu, co nadchodzi. W takiej perspektywie profesor Wroczyński mówił o nowych odczytaniach oświeceniowych idei. Dzisiaj nazywamy to redefinicjami kategorii pedagogicznych, a także instytucji oświatowych; także szkoły, na której skupiam swoją uwagę.

Zarysowane odwołanie do tradycji i zmiany społecznej traktuję jako kontekst refleksji nad rozwojem pedagogiki i praktyki oświatowej. Zastanawiam się nad przeszłością pedagogiki, jej dziedzictwem naukowym i przyszłością, a jeszcze dokładniej – nad mechanizmami zmiany. Znacznie łatwiej jest prowadzić te narracje na poziomie teorii. Bezradnością napawa mnie pytanie o realne związki między pedagogiką akademicką a praktyką oświatową kolejnych zmieniających się władz państwowych. Dlatego też za

profesorem Wroczyńskim przyjmuję dłuższą perspektywę czasową i stawiam pytania o przeszłość i możliwości zmiany polskiej szkoły, a dokładniej – przywrócenia jej zaniedbanej funkcji związanej z ochroną zdrowia i opieką medyczną nad uczniami.

Na nowo odczytać funkcje szkoły

Nie mam tu aspiracji przywoływania wielkich narracji na temat ideologii oświatowych czy też prezentowania systemów szkolnych. Abstrahuję od społeczno-politycznej, kulturowej, ekonomicznej roli szkoły w państwie, w środowisku lokalnym. Pomijam także wielkie spory dotyczące różnorodnych rozwiązań edukacyjnych szkoły. Skupiam się na wąskim obszarze dotyczącym opieki i wychowania dziecka w szkole. Można powiedzieć, że to pozornie mało ambitne zadanie. A jednak, gdy spojrzymy na szkołę z perspektywy dziecka i rodziny, to ta właśnie funkcja wydaje się szczególnie ważna.

Podkreślali to odkrywcy i badacze dzieciństwa. Projektowali oni taki model szkoły, który byłby ukierunkowany na dziecko i jego podstawowe kompetencje życiowe. Miała to być szkoła przyszłości, jak postulowała Ellen Key, czy szkoła życia, o której mówił Janusz Korczak. Wielorakie reformatorskie pomysły dotyczące szkoły zgłaszali przedstawiciele Nowego Wychowania. Ich punktem wyjścia była totalna krytyka tradycyjnej szkoły. Szkoła musi zerwać z wszechobecnym formalizmem i przesadną koncentracją na treściach nauczania. Także z dyscypliną, nakazem, karą. Szkoła nie może zmuszać wszystkich dzieci w określonym wieku do przyswajania określonych treści w określony sposób. Szkoła ma być zindywidualizowana i dopasowana do dziecka. Ma nie tyle kształcić, ile przede wszystkim wychowywać. „Wykształcenie nie jest jedynie znajomością faktów, lecz wedle znakomitego paradoksu tym co pozostaje, gdy zapomnimy czego nas uczono” – przekonuje Key (2005, s. 134). „Szkoła uczy mówić trzema językami, a myśleć żadnym” – drwił ze szkoły Korczak (1998, s. 22). Konkluzją tej krytyki jest korczakowska szkoła życia, projekt wielofunkcyjnego ośrodka kształcenia, opieki i wychowania dzieci. Pod względem organizacyjnym nie jest to bynajmniej nowy, oryginalny projekt. Korczak poznał takie ośrodki, gdy zwiedzał szwajcarski zakład wychowawczy Henryka Pestalozziego w Neuhof. Taki też model szkoły dla ludu stworzył Stanisław Staszic w swoich hrubieszowskich włościach, tak działał słynny parafialny ośrodek szkolny księdza Wacława Blizińskiego. Taki wreszcie model rozwiniętego domu ludowego przedstawiła Helena Radlińska.

To, co charakteryzuje wymienione projekty, to przede wszystkim połączenie kształcenia z funkcjami opiekuńczo-wychowawczymi. Do tych funkcji powracamy dzisiaj. Pytamy, co one oznaczają dla współczesnej szkoły. Jak ją zdefiniować na nowo. Po pierwsze: funkcja opiekuńczo-wychowawcza oznacza określony program i działanie społeczno-pedagogiczne adresowane do młodego pokolenia. Jest to działanie wpisane w konkretny czas i przestrzeń. Po drugie: może być ona urzeczywistniana przez różnorodne, zarówno wyżej wymienione, jak i inne znane systemy wychowawcze, np. Marii Montessori, Rudolfa Steinera. Po trzecie: funkcja opiekuńczo-wychowawcza ma

swój instytucjonalny wymiar, jest określona prawnie, potwierdzają ją właściwe praktyki pedagogiczne, kulturowe, religijne. Opieka i wychowanie to także obszar profesji, która dla jednych łączy się z pedagogiką, dla innych należy do obszaru profilaktyki czy resocjalizacji, wielu wiąże ją dzisiaj z pracą socjalną. Do typowego zakresu opieki nad dzieckiem należą problemy rozwoju, zdrowia, bezpieczeństwa dziecka, jego praw, a także funkcjonowania podstawowych środowisk i instytucji wychowawczych, przede wszystkim rodziny i szkoły.

Tradycyjnie opieka nad dzieckiem należy przede wszystkim do rodziców. Trudno dyskutować z tą fundamentalną tezą, a jednak w podstawowych aktach prawnych nie jest to wyrażone jednoznacznie i wprost. W Konstytucji Rzeczypospolitej, w Konwencji o prawach dziecka, w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, w Ustawie o wsparciu rodziny i pieczy zastępczej, w Ustawie o opiece nad dzieckiem do lat 3, w Ustawie oświatowej mieszają się i wzajemnie na siebie nakładają terminy: „władza rodzicielska”, „opieka nad dzieckiem”, „piecza nad dzieckiem”. Nie wdając się w rozważanie prawne: przyjmuje się, iż w polskim prawodawstwie miejsce i rolę rodziny i dziecka w rodzinie określa tzw. władza rodzicielska. Zgodnie z art. 95 § 1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego przyjmuje się, iż obejmuje ona „[...] obowiązek i prawo rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz do wychowywania dziecka z poszanowaniem jego godności i praw”. W innym miejscu Kodeksu (art. 123 § 1) pojawia się sformułowanie „władza rodzicielska lub opieka”. Ta alternatywa wskazuje na bliskość obu pojęć.

Najszerzej zadania rodziców określa art. 96 § 1 tego Kodeksu, w którym stwierdza się: „Rodzice wychowują dziecko pozostające pod ich władzą rodzicielską i kierują nim. Obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotowywać je należycie do pracy dla dobra społeczeństwa odpowiednio do jego uzdolnień”. W tym miejscu najwyraźniej łączą się rodzicielskie funkcje opiekuńcze i wychowawcze. Jeszcze dobitniej określa to Ustawa o opiece nad dzieckiem w wieku do lat 3, stwierdzając *expressis verbis* (art. 2 ust. 2): „W ramach opieki realizowane są funkcje opiekuńcze, wychowawcze oraz edukacyjne”.

W Konstytucji Rzeczypospolitej podstawowa, fundamentalna funkcja opiekuńcza rodziców wobec dziecka jest wyrażona pośrednio. W art. 72 ust. 2 stwierdza się: „Dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych”. Znaczy to jednocześnie, iż rola opiekuńcza rodziny jest pierwotna w stosunku do wszystkich innych działań podejmowanych przez różne inne podmioty, w tym należące do instytucjonalnego systemu tzw. pieczy zastępczej. Wszelkie formy działań wspierających lub zastępujących rodzinę w jej niezwykłych funkcjach opiekuńczych mają charakter subsydiarny. Ich zadaniem jest pomoc rodzinie, wsparcie, aby sama mogła te funkcje spełniać. Zasada subsydiarności nakazuje wszystkim podmiotom bliskim rodzinie (sąsiedztwu, gminie, parafii, szkole i wszelkim instytucjom edukacyjnym) respektować prawa rodziców do wychowania dzieci, pomagać im, ale jednocześnie ich nie wyręczać, nie zastępować. Zasada subsydiarności chroni rodzinę przed nieuzasadnionymi ingerencjami, ale jednocześnie nakłada na rodzinę odpowiedzialność

za wychowanie dzieci. Chroni także państwo i inne podmioty przed nadmiernymi roszczeniami rodzin. Buduje ład społeczny szanujący prawa, obowiązki, respektujący odpowiedzialność rodziców, a także dzieci za wychowanie młodego pokolenia. Wyraźnie nakłada na państwo, społeczeństwo, środowisko społeczne, w którym żyją rodzina i dziecko, zadanie budowania systemu instytucji, pomocy i działań umożliwiających opiekę, wychowanie i edukację młodego pokolenia. Na plan pierwszy w tych działaniach wysuwają się przedszkole i szkoła.

Problem szkolnej opieki nad dzieckiem nie budzi większego zainteresowania pedagogów badaczy, być może jest to zagadnienie mało ciekawe, trudne do uchwycenia, niezbyt dające się zoperacjonalizować. Pojawia się ono najczęściej na marginesie analizy różnych programów wychowawczych podejmowanych przez szkołę. Większość prac z tego zakresu ma charakter metodyczny, praktyczny, autorzy dzielą się własnymi doświadczeniami na temat opiekuńczo-wychowawczej działalności szkoły, opisują funkcjonowanie świetlicy szkolnej lub też posługują się najprostszymi danymi empirycznymi zebranymi za pomocą często zbanalizowanych ankiet. Takie informacje zamieszczane w wydawnictwach poradnikowych wydawanych lokalnie nie budzą respektu akademickiego.

Nie sposób się temu dziwić. Dla wielu taki model opieki nad dzieckiem jest reliktem minionych czasów. Trudno kwestionować przekonanie, iż dawna pedagogika opiekuńcza i opieka nad dzieckiem odzwierciedlają typową dla czasów PRL pedagogikę opartą na diagnozowaniu deficytów rozwojowych. Jej główną treścią było odkrywanie różnorodnych braków indywidualnych czy społecznych zagrażających rozwojowi dziecka. Z jednej strony pedagogika opiekuńcza – jak dowodzili Kazimierz Frieske i Paweł Poławski (1999) – realizowała ukryty program kontroli władzy. Z drugiej strony wspierała dziecko rozbudowaną pomocą socjalną, budzącą do dzisiaj uznanie nad opieką medyczną oraz stomatologiczną. Była także pomocą dla pracujących rodziców, a zwłaszcza matek, coraz częściej podejmujących aktywność zawodową.

Tradycyjne funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły były definiowane bardzo szeroko. Irena Jundziłł (1996) wymienia tutaj trzy obszary opieki. Była to, po pierwsze, opieka skierowana na bezpieczeństwo, pomoc i wsparcie dziecka. Po drugie – działania opiekuńcze wspomagające rodzinę w wychowaniu i nauce dziecka. Po trzecie – najszerszy obszar obejmował funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły wobec środowiska lokalnego i wspólnoty lokalnej. Taki model szkoły próbowano przedstawić i zrealizować jako wzorcowe rozwiązanie oświatowe czasów PRL. Był to szeroki ministerialny projekt badawczy i praktyczny pod nazwą „szkoła środowiskowa”. Stanowił on ukryty program ideologiczny, a jednocześnie był ciekawą, rozbudowaną ofertą pedagogiczną dla dziecka, rodziny i wspólnoty lokalnej.

Pomijając niekończące się dyskusje terminologiczne nad pojęciami i relacjami, jakie zachodzić mogą między terminami: „wychowanie”, „opieka”, „troska”, „piecza”, „wsparcie”, „pomoc” – najważniejsze wydaje się pytanie o to, jakie cele one realizują i jakie działania za nimi stoją.

Szkole trzeba na nowo urządzić

Wydaje się, iż współcześnie rozumiana szkolna opieka nad dzieckiem koncentruje się wokół czterech podstawowych kategorii wyznaczających funkcje, zadania i szczegółowe obszary działania. Tymi kategoriami są:

- prawa dzieci;
- obywatelstwo i partycypacja dzieci w budowaniu własnej biografii i wypowiedanie się w sprawach dotyczących dzieci;
- ochrona dzieci przed wszelkimi zagrożeniami (bieda, przemoc, uzależnienia itp.);
- socjalna i wychowawcza pomoc dzieciom w rozwoju.

Prawa dziecka są najogólniejszą ramą społeczno-pedagogiczną pracy z dziećmi. Zapisane wyraźnie w Konwencji o prawach dziecka łączą się z pieczę rodzicielską, a jednocześnie sytuują się ponad nią. W preambule Konwencji stwierdza się wyraźnie: „Dzieci mają prawo do szczególnej troski i pomocy”. Konwencja jest zobowiązaniem sygnowanym przez państwa strony, które mają zapewnić dziecku podstawowe prawa: do rodziny, do ochrony zdrowia, edukacji, do wsparcia socjalnego. Dziecko w tych działaniach jest aktywnym podmiotem, ma prawo do wyrażania swojego zdania w sprawach go dotyczących. Konwencja bardzo wyraźnie afirmuje problem obywatelstwa i partycypacji dzieci w życiu społecznym i rozwiązywaniu nie tylko dziecięcych problemów.

W tym samym duchu pozostają dwa podstawowe obszary działań opiekuńczych wobec dzieci uczących się: pole prac skierowanych na ochronę przed zagrożeniami i na wsparcie społeczne. Powtarzają się tutaj te same, ciągle ważne zadania-postulaty: zapewnienia uczniom bezpieczeństwa w szkole i w drodze do szkoły, ochrony zdrowia, ochrony przed przemocą, pomocy dzieciom ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi etc. Te działania mają charakter zarówno socjalny, jak i edukacyjny. Nastawione są na wsparcie finansowo-rzeczowe w sytuacjach biedy, alkoholizmu w rodzinie, niewydolności wychowawczej spowodowanej różnymi trudnymi sytuacjami. Towarzyszą im różne działania edukacyjne nastawione na włączanie uczniów, którzy znaleźli się w grupie Innych, społecznie, kulturowo czy religijnie naznaczonych. Jest to wsparcie zarówno emocjonalne, jak i edukacyjne służące zdobywaniu wiedzy i doświadczeń w obcowaniu uczniów z rówieśnikami należącymi do innych kultur i religii.

Opieka nad dzieckiem, jak wskazano wyżej, łączy się ściśle z wychowaniem. W wielu nowych opracowaniach pojęcia opieki i wychowania łączą się we wspólnym terminie „praca socjalna”. Ma on szeroki zakres, odnosi się w dużej mierze do rozwiązań instytucjonalnych oraz do działań wspierających różnorodne środowiska wymagające wsparcia, w tym głównie do rodziny. W odniesieniu do dzieci używamy raczej tradycyjnego terminu „opieka”. Opieka dotyczy osób niesamodzielnych, opieka nad dziećmi jest sprawowana w imieniu rodziców, w zastępstwie rodziców i – w polskim prawodawstwie – za zgodą rodziców. Opiekun-wychowawca przyjmuje odpowiedzialność „za, przed i wobec” dziecka i rodziny. Termin „opieka” nie

jest wolny od negatywnych obciążeń i skorzarzeń. Dlatego niezbywalną cechą opieki i wychowania jest dzisiaj respektowanie godności i podmiotowości dziecka w różnorodnych działaniach opiekuńczo-wychowawczych. Opiece i wychowaniu nadaje się holistyczny charakter. Oznaczają one wspieranie dziecka w rozwoju fizycznym, poznawczym, społecznym, kulturowym, emocjonalnym. W węższym, praktycznym znaczeniu opieka oznacza także tworzenie odpowiednich warunków rozwoju oraz zaspokajanie podstawowych potrzeb dzieci.

Mamy już za sobą dystansowanie się wobec różnych terminów i obszarów działania naznaczonych dziedzictwem PRL. Przywołujemy dzisiaj tradycyjną funkcję opiekuńczo-wychowawczą szkoły, która ponownie staje się ważna, potrzebna. Zyskuje ona jednak inny charakter, wpisuje się w polskie i międzynarodowe programy rozwoju. Jest ważnym elementem polityki społecznej. W przyjętej przez ONZ w 2015 r. rezolucji na temat zrównoważonego rozwoju, w jej najnowszej wersji pt. *Przekształcamy nasz świat. Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* zwraca się uwagę na wysokiej jakości edukację, opiekę zdrowotną i zabezpieczenie społeczne skierowane na młode pokolenie. Agenda 2030 podaje *expressis verbis*: „Widzimy świat [...], który inwestuje w swoje dzieci” (ZG ONZ 2015, s. 4). Są to inwestycje skierowane zarówno na rozwój kapitału ludzkiego, jak i na budowanie spójności społecznej. W innym przypadku autorzy mówią o reformie kulturowej powiązanej z kreatywną, inkluzywną gospodarką.

Warunkiem powodzenia takiego procesu jest synergia zmian zachodzących w różnych sferach życia społecznego – stwierdzają autorzy polskiego raportu *Reforma kulturowa 2020 – 2030 – 2040. Sukces wymaga zmian* (Żakowski 2015, s. 93). Taka fundamentalna zmiana musi się dokonać w polskiej szkole. Przedstawiając różne postulaty i rozwiązania, współautor raportu Robert Kwaśnica wzoruje się na niemieckim przykładzie *Tagesschule*. Coraz bardziej odspołeczniona, scentralizowana, zunifikowana szkoła, która uczy tego samego wszystkich według tych samych zasad i tej samej organizacji, jest reliktem minionego czasu. Szkoła musi być elastyczna, dostosowana do dziecka (tak jak to onegdaj głosili to Key czy Korczak). Nie obowiązek szkolny, ale prawo do edukacji i wyrażania swojego zdania tworzą ramy współczesnej szkoły – dowodzi Kwaśnica. I dalej przekonuje: „Szkoła jest potrzebna i ma sens nie dlatego, że przekazuje wiedzę, ale z tego powodu, że dzieci mogą być razem, uczyć się w sposób, który jest możliwy tylko w zbiorowym doświadczeniu” (Kwaśnica 2015, s. 147).

W przedstawionym przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (2020) projekcie *Strategii rozwoju kapitału ludzkiego do roku 2020 (z perspektywą do roku 2030)* zwraca się uwagę na powiązanie dwóch elementów, tj. kompetencji edukacyjnych i zdrowia. W pierwszym przypadku mowa zarówno o kształceniu, wykształceniu, jak i uczeniu się. W odniesieniu do zdrowia projekty strategii koncentrują się na systemie opieki i edukacji zdrowotnej oraz na realnym stanie zdrowia i bezpieczeństwa zdrowotnego różnych grup obywateli, w tym dzieci. Te postulaty można potraktować jako wyzwania dla dzisiejszej szkoły. W warunkach pandemii, w poczuciu ustawicznego zagrożenia epidemiologicznego, potęgowanego wielorakimi zakazami, nakazami, różnorodnymi ograniczeniami burzącymi dotychczasowy ład społeczny i życie codzienne

– problemy zdrowia, edukacji zdrowotnej i ochrony zdrowia dzieci nabierają nowego znaczenia. Trzeba na nowo przywrócić szkole – tradycyjnie przypisaną jej od dawna – troskę o zdrowie ucznia.

Przywrócić szkole troskę o zdrowie uczniów

Szkoła w Polsce prawie od zawsze brała na siebie zadania związane z ochroną zdrowia młodego pokolenia. Problem ten znalazł się w ustawach Komisji Edukacji Narodowej. Był eksponowany w II Rzeczypospolitej. Dzięki wysiłkom lekarzy higienistów, działaczy społecznych udało się w tym czasie zbudować system opieki zdrowotnej nad dzieckiem uznawany w Europie za wzorcowy. W gronie twórców tego systemu znaleźli się m.in. Stanisław Markiewicz, Maria Weryho, Seweryn Sterling, Bolesław Prus. W późniejszym okresie dołączył do nich Janusz Korczak.

Zdrowie dziecka rozumiano wtedy bardzo szeroko. Obejmowało ono zarówno ogólną kondycję fizyczną dziecka, środowiskowe bariery rozwoju, jak i różne symptomy chorobowe. Tworzony w latach 30. XX wieku oryginalny system medycyny szkolnej w Polsce wspierany był różnorodnymi działaniami leczniczo-profilaktycznymi prowadzonymi w otwartym środowisku przyrodniczym. Temu celowi służyły wyjazdy dzieci za miasto na kolonie. Propagowano ruch na świeżym powietrzu. W środowisku inteligencji i finansjery warszawskiej lansowano idee tworzenia zielonych enklaw – miast czy dzielnic ogrodów. Bogatsze grupy społeczne fascynowały się rozwojem balneologii i wyjazdami „do wód”. Dzieci z biedniejszych środowisk zadowalały się zabawami w ogrodach jordanowskich czy uczestnictwem w różnorodnych przedsięwzięciach gimnastycznych organizowanych w dużej mierze przez stowarzyszenia sportowo-paramilitarne. Te wielorakie działania edukacyjno-animacyjne, wspierające rozwój fizyczny, umysłowy i społeczny dzieci – zwłaszcza ze środowisk robotniczych i chłopskich – wpiły się w szeroki ruch społeczno-oświatowy określany przez Wroczyńskiego jako europejski ewenement. Ruch ten pełnił funkcje profilaktyczno-kompensacyjne. Miał leczyć dzieci zabiedzone, niedożywione, z gruźlicą, błonicą, z różnymi skoliozami. Miał je chronić przed chorobami zakaźnymi, przed siejącą postrach czerwonką. Był to szeroki program opieki i edukacji zdrowotnej związany z tworzącą się wtedy pedagogiką społeczną i pracą socjalną.

Problemy zdrowia dzieci, wychowania higienicznego w szkole, jak to wcześniej określano, znalazły się w programie kierowanego przez Helenę Radlińską Studium Pracy Społeczno-Oświatowej w Warszawie. W ramach kursu „Opieka nad dzieckiem” Studium kształciło higienistki środowiskowe i szkolne. Wśród wykładowców kursu znaleźli się m.in. generalny inspektor służby zdrowia, Czesław Wroczyński, a także znakomity lekarz i pedagog, Janusz Korczak. Trudna sytuacja epidemiczna okresu międzywojnia skłaniała do poszukiwań badawczych i prewencyjnych. Światowe sukcesy na tym polu osiągnął Ludwik Hirsfeld (wuj Radlińskiej), który przyczynił się do odkrycia grup krwi, a przede wszystkim Ludwik Rajchman (brat Radlińskiej), bakteriolog, badacz

szczepionek i propagator masowego szczepienia dzieci, założyciel Instytutu Higieny w Warszawie i współtwórca UNICEF-u.

Ten ścisły związek opieki medycznej, a dokładniej pielęgniarstwa środowiskowego i szkolnego, z pedagogiką społeczną trwał długo. Jeszcze w latach 70. i na początku lat 80. ubiegłego stulecia wśród studentek pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Warszawskim było wiele pielęgniarek i siostr zakonnych zajmujących się pielęgniarstwem. Były one zatrudnione jako pielęgniarki środowiskowe wspierające niemowlęta i matki tuż po porodzie. Część z nich pracowała w żłobkach jako opiekunki małych dzieci. Na studia pedagogiczne trafiały także pielęgniarki szkolne i instruktorki zajmujące się kształceniem pielęgniarek i budową nowego systemu kształcenia pielęgniarek w Polsce. Bliskie relacje pedagogiki społecznej z pielęgniarstwem opierały się na silnych podstawach profilaktyki społecznej i edukacji zdrowotnej związanej z wychowaniem fizycznym i kulturą zdrowia. Akcentowały one znaczenie ruchu, sportu, aktywności fizycznej i społeczno-kulturowej dla rozwoju młodej generacji. Dużą w tym zasługą profesora Wroczyńskiego – związanego także z Akademią Wychowania Fizycznego – badacza historii sportu oraz propagatora i aktywnego członka międzynarodowego ruchu olimpijskiego.

Zgodnie z dyrektywami ustawowymi te różnorodne instytucjonalne rozwiązania zostały pod koniec lat 60. połączone w „zintegrowany” system oświaty i wychowania. Stał za tym niewątpliwie program ideologizacji i instytucjonalizacji wychowania i opieki nad dziećmi. Można w nim dostrzegać ukryte elementy kontroli, a nawet manipulacji zachowaniami społecznymi. Nie sposób jednak nie doceniać rozbudowanej w tym czasie, praktycznej, bezpośredniej funkcji opiekuńczo-wychowawczej i opieki zdrowotnej szkoły. Liczne zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, dożywianie dzieci, szkolna stomatologia, szkolne gabinety lekarskie i pielęgniarские, regularne badania przesiewowe i szczepienia dzieci są jasną stroną szkoły PRL. Stanowią dowód inwestycji państwa w rozwój dzieci, doceniania rangi problemów zdrowia dziecka, jego prawidłowego rozwoju fizycznego w trudnych czasach siermiężnego socjalizmu. W warstwie bezpośredniego działania rozbudowane zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne były pozytywną ofertą składaną dzieciom, kształtowały zainteresowania, pasje, rozwijały różnorodne sprawności, uczyły dzieci dbania o własne zdrowie.

Model szkoły z rozbudowaną funkcją opiekuńczo-wychowawczą obejmującą także medycynę szkolną jest standardem dzisiejszej oświaty w krajach rozwiniętych. Upomina się o to Międzynarodowa Organizacja Zdrowia oraz agendy zajmujące się monitorowaniem praw dziecka. Konwencja o prawach dziecka w art. 24 stanowi, iż państwa strony uznają prawo dziecka do jak najwyższego poziomu zdrowia i udogodnień w tym zakresie, zobowiązują się do zapewnienia wszystkim dzieciom udzielenia odpowiedniej pomocy oraz opieki zdrowotnej. Postanowienia Konwencji przyjętej w 1989 r. z inicjatywy Polski pozornie trafiały na podatny grunt. Jeszcze w ustawie oświatowej z 1991 r. (art. 67 ust. 4) czytamy: „do realizacji zadań statutowych szkoła publiczna powinna zapewnić dzieciom możliwość korzystania z gabinetu lekarskiego i dentyścycznego”.

A tymczasem w 2000 r. zapadła centralna decyzja o przejściu lekarskich i stomatologicznych gabinetów szkolnych i powołaniu gabinetów lekarza rodzinnego. Tym posunięciem zniweczono w dużej mierze osiągnięcia ponad stuletniej tradycji medycyny szkolnej, oświaty zdrowotnej czy wychowania zdrowotnego w Polsce. Nie znaczy to, że szkoły zrezygnowały całkowicie z opieki pielęgniarskiej. Wiele szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych zachowało gabinety i etaty pielęgniarskie dzięki wsparciu samorządu, różnorodnych dodatkowych działań dyrekcji, rodziców, lokalnych służb medycznych. Przed likwidacją nie uchroniły się niestety szkolne gabinety stomatologiczne.

Generalnie nowo powołana instytucja lekarza rodzinnego nie wypełniała specyficznych oczekiwań szkoły. Destrukcja szkolnej opieki zdrowotnej prowadziła do powolnego pogarszania się stanu higieny szkolnej i zdrowia polskich uczniów. Komitet Ochrony Praw Dziecka ONZ podczas 31 sesji w 2010 r., analizując sprawozdanie na temat prawa dzieci do zdrowia w Polsce, zwrócił uwagę na: trudny dostęp dzieci do opieki medycznej, pogarszający się stan zdrowia, szczególne zaniedbania w zakresie opieki stomatologicznej, spadek liczby szczepień, braki w zakresie psychiatrii dziecięcej, brak wsparcia dzieci z chorobami rzadkimi, a także braki w zakresie diagnozowania i monitorowania sytuacji zdrowotnej dzieci w Polsce.

Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami, zwana także ustawą o medycynie szkolnej, przywraca w znaczeniu formalnym to, co zostało zniszczone i zaprzepaszczone. Jest to próba reaktywowania systemu w warunkach ogromnych braków kadrowych, finansowych, lokalowych, połączonych na dodatek z destrukcyjną reformą szkolną. Ustawa na nowo wprowadza do szkoły pielęgniarkę o specjalności określonej prawnie jako „pielęgniarka środowiska nauczania i wychowania” (sic!) oraz higienistkę szkolną i higienistkę stomatologiczną.

Organ prowadzący, wypełniając postanowienia ustawy, zobowiązany jest zorganizować w szkole pielęgniarski gabinet profilaktyki zdrowotnej, gabinet stomatologiczny, zatrudnić odpowiednią kadrę, zapewnić odpowiednie warunki lokalowe. Dla wielu placówek oświatowych, w których pielęgniarki pracowały od dawna, ustawa nie tyle zmieniła, ile raczej usankcjonowała ich obecność w szkole. Zmieniły się natomiast formalno-prawne warunki zatrudnienia pielęgniarek środowiska nauczania i wychowania. Ich etaty uzależniono od liczby uczniów, stosownie do wielkości szkoły ustalono także godziny pracy pielęgniarki (minimum 800 uczniów na jeden etat pielęgniarki). W praktyce większość pielęgniarek obsługuje minimum dwie szkoły, w których każda ma przynajmniej 400 uczniów (ta liczba może być mniejsza, jeśli dotyczy dzieci z niepełnosprawnościami). Wiele szkół, zwłaszcza w małych środowiskach, nie spełnia tych warunków. W takiej sytuacji gminy posiłkują się zlecaniem opieki medycznej nad uczniami pielęgniarkom zatrudnionym w ośrodkach zdrowia.

Pielęgniarka środowiska nauczania i wychowania formalnie nie jest pracownikiem szkoły, chociaż w szczególnych przypadkach może uczestniczyć w posiedzeniach rady pedagogicznej. Znamienne, iż ustawowo przypisane zadania pielęgniarki szkolnej łączą wyraźnie opiekę medyczną z edukacją zdrowotną i obejmują: dbałość o higienę i zachowanie zdrowia, edukację związaną ze zdrowym żywieniem i racjonalnym

odżywianiem się, edukację i prewencję zdrowia psychicznego, edukację seksualną, edukację do bezpieczeństwa i unikania zachowań ryzykownych.

W ustaleniach tych obecne są tradycje polskiej medycyny szkolnej połączonej z edukacją zdrowotną i promocją zdrowia propagowaną przez Międzynarodową Organizację Zdrowia. Taki międzynarodowy program rozwijany jest przez lata w Polsce pod hasłem „Szkoła promująca zdrowie”. Jak podaje Barbara Woynarowska (2020, s. 61), uczestniczy w nim ponad 3300 szkół. Jego założenia nie przystają do polskiej rzeczywistości. Wyrastają z europejskiego modelu szkoły demokratycznej, uspołecznionej, szkoły zakorzenionej w środowisku, szkoły jako wspólnoty codzienności i uczenia się. W polskich warunkach jest to raczej model przeszłości.

Rzeczywistość oświatowa w pierwszych latach obowiązywania ustawy o medycynie szkolnej wskazuje raczej na plany i oczekiwania niż na realne osiągnięcia. Pracownia Medycyny Szkolnej w Instytucie Matki i Dziecka, której zlecono monitorowanie ustawy, przygotowała *Standardy postępowania i metodyki pracy pielęgniarki szkolnej*. Można je potraktować jako rodzaj podręcznika i przewodnika adresowanego do czynnych pielęgniarek szkolnych. Jest to podręcznik dla osób, które zdobywają dodatkowe specjalizacje i uprawnienia lub wchodzi do zawodu. Zapotrzebowanie kadrowe w tym zakresie jest ogromne. Według danych Pracowni Medycyny Szkolnej obecnie na stanowisku pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania zatrudnionych jest ok. 7 tys. pielęgniarek. Ich statystyczny wiek to ok. 57 lat, w tym ponad 15% osiągnęło wiek emerytalny.

Budowa i odbudowa medycyny szkolnej to dzisiaj wielkie wyzwanie i zadanie. Zlikwidowano większość szkolnych gabinetów lekarskich i stomatologicznych, odeszła dawna kadra medyczna. Przerwana została ciągłość tradycji, zapomnieniu uległy wzorcowe onegdaj rozwiązania. Co więcej, nie zadbano także o dokumentację doświadczeń i osiągnięć dawnej medycyny szkolnej. Badania z tego zakresu są bardzo skąpe. Dotyczą w większości diagnozy stanu zdrowotnego polskich dzieci oraz ich sprawności fizycznej.

Tymczasem problemy zagrożenia i ochrony zdrowia nabrały dzisiaj nowego znaczenia. Pandemia zmieniła społeczne i szkolne priorytety. Dbaniu o zdrowie własne i innych ludzi nadała nowy wymiar. Postawiła je jako ważne zadanie medyczne i społeczno-edukacyjne.

Podsumowanie

Ustawę z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami można odczytywać jako wyraz dużych oczekiwań, którym towarzyszą małe możliwości. Opiekę medyczną na terenie szkoły ma zapewnić – jak to określa ustawa – szkolna pielęgniarka środowiska nauczania i wychowania lub higienistka, pracująca według ściśle limitowanych godzin. Zgodnie ze *Standardami postępowania i metodyki pracy pielęgniarki szkolnej* pielęgniarki mają zająć się zarówno zdrowiem dzieci, jak i profilaktyką oraz edukacją zdrowotną. To ambitne i bardzo słuszne rozwiązanie propagowane jest przez

Konwencję o prawach dziecka, podnoszone przez WHO, przyjęte w wielu krajach. W tej sytuacji zasadne wydaje się postulowanie zmian i upominanie się o:

- **Pedagogiczny status pielęgniarki szkolnej**

Powiązanie opieki zdrowotnej z edukacją budzi najwięcej pytań i wątpliwości. Kim jest pielęgniarka szkolna, jaki jest jej status w szkole? W większości przypadków dzieci, zwłaszcza młodsze, znają „panią pielęgniarkę”, często i chętnie się do niej zwracają. Ustawowe zadania pielęgniarki szkolnej wykraczają poza tę doraźną pomoc. Obejmują one, jak wskazano wyżej, profilaktykę i edukację zdrowotną. Na ile pielęgniarki szkolne są przygotowane do takich zadań, jakie mają kompetencje, jakie środki działania, z kim i na jakiej podstawie współpracują w szkole? – pytania te domagają się odpowiedzi. Najbliższymi współpracownikami pielęgniarki są nauczyciele wychowania fizycznego oraz biologii. To jednak w wielu przypadkach jest niewystarczające.

W obecnej sytuacji pielęgniarka nie należy do zespołu pedagogicznego, nie ma uprawnień do prowadzenia lekcji na temat zdrowia i profilaktyki zdrowotnej, nie może samodzielnie inicjować różnych szkolnych projektów i działań na terenie szkoły. Nie jest ona zatrudniana przez dyrektora szkoły. Może oczywiście współpracować z radą pedagogiczną, z różnymi nauczycielami, ale są to działania fakultatywne, akceptowane, a czasami odrzucane przez szkołę. Takie rozwiązanie prawne nadaje pielęgniarce szkolnej specyficzny status jako osoby spoza kadry pedagogicznej, a jednocześnie przypisuje jej zadania edukacyjne trudne do spełnienia przez wielu nauczycieli.

- **Edukację zdrowotną – zadanie nauczycieli i pielęgniarki szkolnej**

Przygotowanie zawodowe polskich nauczycieli nie obejmuje różnych aspektów szeroko rozumianego rozwoju fizycznego dziecka, zagadnień zdrowia i choroby. Nauczyciele najczęściej nie znają problemów młodych ludzi związanych z zaburzeniami żywienia, z używkami, uzależnieniami, nie mówiąc o syndromach tzw. dziecięcych chorób rzadkich. Jeszcze trudniejszy w polskiej szkole staje się problem seksualności dzieci. W warunkach braku edukacji seksualnej problemem stają się infekcje, różnorodne choroby związane z ukrytymi praktykami seksualnymi młodzieży. Brak edukacji seksualnej nie odsuwa bynajmniej pytań młodych ludzi na temat seksu, jeszcze większym problemem polskiej szkoły jest brak dostępu lub utrudniony dostęp młodzieży do środków antykoncepcyjnych. W tym znaczeniu rola diagnostyczna, pomocowa i edukacyjna pielęgniarki szkolnej jest pierwszoplanowa. Jej działania mogą być różnorodne, bardziej lub mniej sformalizowane, ale muszą być wpisane do planu szkoły. Dyrektor szkoły musi mieć możliwość zlecania pielęgniarce tych zadań i ich egzekwowania.

- **Higienę i ochronę sanitarną szkoły**

Szkoła jako zbiorowość i specjalna przestrzeń narażona jest na obecność różnorodnych patogenów (wszawica, grzybice, skażenia bakteryjne, alergeny, śmiertelne wirusy itp.). Rzeczywistość pokazuje, że choć walka z nimi jest zadaniem

szkoły, to jednocześnie uczeń musi się uczyć je rozpoznawać i chronić się przed nimi. Te zadania nie dają się sprowadzić do kolejnych lekcji szkolnych. Jest to kwestia nawyków, czuwania nad zachowaniami uczniów w różnych pomieszczeniach szkolnych (szatnia, stołówka, ubikacja). Podejmują je nauczyciele, ale to przede wszystkim pielęgniarka i higienistka szkolna mają specjalne kompetencje i legitymację do egzekwowania tych zachowań. Są to jednocześnie osoby, które w największym stopniu mogą i powinny wspierać dyrektora szkoły w czuwaniu nad stanem sanitarnym i epidemiologicznym szkoły.

- **Obecność rodziców w pracy pielęgniarki szkolnej**

Konstytucja Rzeczypospolitej, Kodeks rodzinny, ustawy oświatowe, zdrowotne nadają pierwszeństwo rodzinie we wszystkich działaniach wychowawczych i opiekuńczych podejmowanych wobec ich dzieci. W tej mierze funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły i opieka zdrowotna nad uczniem są działaniami subsydiarnymi w stosunku do rodziny. Wiążą się z tym bardzo ściśle normy i procedury pomocy medycznej dziecku w szkole. Wszelkie działania pielęgniarki szkolnej wobec dziecka muszą być podejmowane w porozumieniu z rodzicami i za ich zgodą. Pielęgniarka szkolna, podobnie jak nauczyciel i lekarz rodzinny, staje wobec różnorodnych dylematów etycznych i wątpliwości związanych z bezpieczeństwem dziecka, przemocą rodzinną i rówieśniczą, aktywnością seksualną i orientacjami seksualnymi młodzieży, wczesnymi ciążami etc. Te trudne sytuacje wymagają szczególnego porozumienia pedagogicznego między pielęgniarką szkolną a pedagogiem szkolnym, psychologiem, nauczycielem. Mają one z jednej strony respektować prawa dziecka, a z drugiej – nie naruszać praw rodziny.

- **Pielęgniarnictwo szkolne i pedagogika**

Przedstawione powyżej analizy dotyczące funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły i szkolnej opieki medycznej odwołują się do przeszłości, a jednocześnie próbują wybiegać w przyszłość. Problemy zdrowia dzieci, rozwoju fizycznego, higieny i opieki medycznej były w przeszłości powiązane z pedagogiką, a zwłaszcza z pedagogiką społeczną. Dzisiaj funkcjonują one w szeroko rozumianym obszarze nauk o zdrowiu i dotyczą tzw. pielęgniarstwa zachowawczego. Zarówno w medycynie społecznej, jak i w pielęgniarstwie, zwłaszcza szkolnym, akcentuje się znaczenie edukacji zdrowotnej, a jednocześnie problemy zdrowia coraz bardziej oddalają się od pedagogiki. Dyscyplinaryzacja i profesjonalizacja nauk o zdrowiu pogłębia dystans między pielęgniarstwem szkolnym a edukacją i pedagogiką.

Także współczesne nauki pedagogiczne coraz chętniej przesuwają się w obszary filozoficzne, kulturowe, a także prawne, ekonomiczne, gubiąc fundamentalne związki wychowania ze środowiskiem naturalnym, z biologicznym kontekstem rozwoju człowieka i jego kondycją fizyczną i zdrowotną.

W tej perspektywie zasadny wydaje się postulat przywrócenia dawnego partnerstwa medycyny szkolnej z pedagogiką i wpisania ich w szeroko rozumiane funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły. Mają one połączyć troskę o zdrowie i bezpieczeństwo uczniów z edukacją pokazującą aktualną i praktyczną wiedzę

o zdrowiu połączoną z racjonalnym dbaniem młodych ludzi o swoje zdrowie i zdrowie otoczenia.

Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami na nowo opisała zawód pielęgniarki szkolnej, zdefiniowała jej zadania, wyraźnie określiła warunki pracy. Nie pokazała jednak, jak pielęgniarki szkolne mają być kształcone i przygotowywane do zawodu. Nad tym zadaniem powinni popracować wspólnie medycy i pedagodzy.

Bibliografia

- Faure E. (1971). *Uczyć się, aby być*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
- Foucault M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przełożył T. Komendant. Warszawa: Aletheia.
- Frieske K.W., Poławski P. (1999). *Opieka i kontrola. Instytucje wobec problemów społecznych*. Katowice: Śląsk.
- Griffiths S. (red.). (2006). *Prognozy. Trzydziestu myślicieli o przyszłości*. Tłum. T. Piwowarczyk. Poznań: Zys i S-ka.
- Husén T. (1974). *Oświata i wychowanie w roku 2000*. Tłum. J. Radzicki. Warszawa: PWN.
- Jundziłł I. (1996). Opiekuńczo-wychowawcza funkcja szkoły. W: W. Pomykało (red.) *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Key E. (2005). *Stulecie dziecka*. Tłum. I. Moszczeńska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1998 r., Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.
- Korczak J. (1998). *Szkola życia; Obrazki szpitalne; Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912)*. Warszawa: Latona.
- Kwaśnica R. (2015). Holistyczna szkoła całodobowa. W: J. Żakowski (red.), *Reforma kulturowa 2020 – 2030 – 2040. Sukces wymaga zmian* (s. 135–157). Warszawa: Krajowa Izba Gospodarcza.
- Lengrand P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej (2020). *Projekt Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/projekt-strategii-rozwoju-kapitalu-ludzkiego-do-roku-2020--z-perspektywa-do-2030-r> (dostęp: 18.08.2021).
- Pinker S. (2018). *Nowe Oświecenie. Argumenty za rozumem, nauką, humanizmem i postępem*. Tłum. T. Bieroń. Poznań: Zys i S-ka.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. 1964 nr 9, poz. 59.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425.
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz.U. 2011 nr 45 poz. 235.
- Woynarowska B. (2020). Edukacja zdrowotna w szkole: rola pielęgniarki szkolnej. W: W. Ostrega, A. Obłacińska, M. Korzycka, *Standardy postępowania i metodyka pracy pielęgniarki szkolnej. Podręcznik dla pielęgniarek i higienistek szkolnych*. Wyd. II. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

ZG ONZ (2015). *Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 25 września. Przekształcamy nasz świat. Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 (A/RES/70/1)*. Pobrano z: <https://www.un.org/pl/agenda-2030-rezolucja> (dostęp: 18.08.2021).

Żakowski J. (red.). (2015). *Reforma kulturowa 2020 – 2030 – 2040. Sukces wymaga zmian*. Warszawa: Krajowa Izba Gospodarcza.

PROF. DR HAB. BARBARA SMOLIŃSKA-THEISS – kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, przewodnicząca Sekcji Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk; w latach 2008–2018 Społeczny Doradca Rzecznika Praw Dziecka. Badaczka społecznych problemów dziecka i dzieciństwa, praw dziecka oraz pedagogiki Janusza Korczaka. Zajmuje się również zagadnieniami szkoły w środowisku, nierównościami oświatowymi oraz opieką i wsparciem socjalnym dziecka i rodziny przez szkołę.

Model uczenia się dziecka i roli ucznia w „Podstawie programowej I etapu edukacyjnego: klasy I–III” – diagnozy, oczekiwania, zmiany

Streszczenie: Autorka artykułu poddaje krytycznej analizie treści Podstawy programowej I etapu edukacyjnego: klasy I–III i proponuje zmiany znaczące dla konstytuowania praktyki edukacyjnej w klasach I–III. Wychodzi od diagnozy reform programowych w edukacji dziecka w ostatnich latach, przedstawionej w rządowym dokumencie pt. Zintegrowana strategia umiejętności 2030 (część ogólna), i oczekiwanych efektów dla rozwoju kompetencji uczenia się przez całe życie. Na tej podstawie odczytuje kierunki polityki edukacyjnej formowanej w tym dokumencie i rolę edukacji wczesnoszkolnej jako „edukacji fundamentalnej”, która ma obejmować umiejętności niezbędne w perspektywie rozwoju ludzkiego, dawać podwaliny pod całościowy rozwój i realizację w przyszłości planów życiowych w dynamicznie zmieniającym się

środowisku życia. W kontekście tych założeń i współczesnej wiedzy o uczeniu się dzieci autorka analizuje treści Podstawy programowej I etapu edukacyjnego: klasy I–III, wskazując na błędy i braki, sprzeczności czy wręcz paradoksy, przy czym nie pomija pozytywnych założeń ogólnych. W ostatniej części tekstu pokazuje kierunek zmian, wypuklając napięcie między tradycyjnym, transmisyjnym modelem edukacji oferowanym dziecku a potrzebami kształcenia autonomicznej, sprawczej i samosterownej jednostki jako członka demokratycznego społeczeństwa.

Słowa kluczowe: Podstawa programowa I etapu edukacyjnego, uczenie się przez całe życie, model uczenia się, model ucznia, wymiary edukacji rozwojowej

Child's learning scheme and the model of student role in „The syllabus of the first educational stage: classes 1–3” – diagnosis, expectations, changes.

Abstract: The author of the article submits The syllabus of the first educational stage: classes 1–3 to a critical analysis and proposes changes, that are crucial for constituting educational practices in early school classes. She starts from the diagnosis of reforms in child's education programs, which have been implemented in the last few years and presented in the government document Integrated strategy of skills 2030 (general part) and then she proceeds with the expected effects, that are essential for the development of lifelong learning competences. On that basis she recognises the directions of educational policy, stated in that document, and the role of early school education as a „fundamental education”. Mentioned education is supposed to encompass necessary skills from human development perspective, and lay the foundations for long-life development and fulfilment of life plans

in dynamically changing living environment. In the context of both these assumptions and current knowledge of children learning, the author analyses the content of The syllabus of the first educational stage: classes 1–3 by indicating mistakes and deficiencies, negations or even paradoxes without overlooking positive general assumptions at the same time. In the last part of the article she indicates the direction of changes by emphasising a conflict between traditional, transmission model of education, which is offered to a child, and the needs for education of autonomous, causative and self-regulated individual as the member of democratic society.

Keywords: the syllabus of the first educational stage, lifelong learning, learning model, student model, dimensions of developmental education

Wprowadzenie

Motywacją do napisania tego tekstu była inicjatywa redaktora tej publikacji, prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, by zestawić diagnozę *wybranego obszaru rzeczywistości edukacyjnej wymagającego zmiany – szybkiej interwencji – z propozycją działań praktycznych mających na celu przeprowadzenie niezbędnych, a zarazem realnych przekształceń*. Sprostanie takiemu zadaniu nie jest łatwe, bo czy wystarczy wybór jakiegoś fragmentu codzienności edukacyjnej dziecka i zaproponowanie zmiany? Na etapie konceptualizacji prezentowanych rozważań rodziło się wiele pytań i wątpliwości: jaki wybrać problem? Co powinno o tym wyborze decydować? Jak spełnić wymagania w zakresie poziomu analizy zagadnienia? Tym bardziej, że nie chodzi tylko o krytyczne odniesienie się do wskazanego zagadnienia, ale też pokazanie konkretnych pomysłów na wyjście z istniejącej sytuacji. Dla przedstawicielki pedagogiki wczesnoszkolnej było jasne, że obszar poszukiwań ważnego tematu powinien dotyczyć pola edukacji dziecka. Natychmiast zdecydowałam, że podejmę analizę *Podstawy programowej I etapu edukacyjnego: klas I–III* (Rozporządzenie MEN 2017), gdyż jest to zasadniczy dokument urzędowy, który ma istotny wpływ na rzeczywistość szkolną małego ucznia, jego doświadczenia i zasoby rozwojowe. Dokument ten w formie projektu w grudniu 2016 r. został przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) przedstawiony do opinii Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, którą to opinię przygotowali eksperci skupieni w Zespole Edukacji Elementarnej, naukowcy z różnych dziedzin wiedzy i przedstawiciele pedagogiki wczesnoszkolnej z wielu ośrodków akademickich w kraju. W formowanej opinii zwróciliśmy uwagę na wyraźne braki i zaniedbania w przygotowaniu do całościowego uczenia się, demokratyzacji środowiska edukacyjnego dziecka, wspieraniu rozwoju autonomicznej i refleksyjnej jednostki, propagowaniu wartości wspólnotowego życia, kreatywnego i innowacyjnego uczenia się, rozwijania umiejętności zadawania pytań badawczych i twórczego poszukiwania odpowiedzi. Jednak dokument ten wszedł w życie bez uwzględnienia przez MEN propozycji zmian przedstawionych przez środowisko pedagogów. Dlaczego tak się stało? Może niezbyt jasno przedstawiliśmy swoje argumenty? Może nasze spojrzenie na edukację wczesnoszkolną jako edukację fundamentalną jest nieco inne niż zespołu autorów *Podstawy programowej*? W każdym razie przygotowanie tak ważnego dokumentu oświatowego wymaga niezwykle starannego współdziałania wielu środowisk ekspertów, innowacyjnych nauczycieli, rodziców, twórców kultury, przedstawicieli różnych dziedzin życia gospodarczego i społecznego. To właśnie rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia jest jednym z aktów prawnych ministra właściwego do spraw edukacji regulujących proces kształcenia w przedszkolu oraz szkole publicznej i niepublicznej. To ono wyznacza fundament, ramy konkretnych programów kształcenia dla etapu edukacji czy konkretnych przedmiotów, a kolejno podręczników, programów nauczycielskich i ich praktycznej realizacji.

„Kształcenie jest dzisiaj dominującym dostępnym państwu środkiem wytwarzania, odtwarzania, podziału i zmiany form świadomości poprzez dyskurs” (Bernstein 1990, s. 208). Państwo za pomocą instytucji edukacyjnych wytwarza, odtwarza

i dystrybuuje różne formy świadomości. Dyrektywy dotyczące treści, umiejętności i form transmisji oraz kontroli efektów kształcenia formowane są kolejno w wyznaczonych do tego instytucjach państwowych, w szkolnych programach, zarządzeniach i regulaminach, a następnie wpisywane w codzienną praktykę edukacyjną w konkretnej klasie szkolnej. Inaczej mówiąc, podstawa programowa kształcenia jest narzędziem dyskursywnym, poprzez które zasady dominujące przyjmowane przez państwo mogą być przekładane na praktyki mówienia i działania na różnych poziomach systemu aż po mikropraktyki na poziomie szkoły. Dyskurs jest kluczowym czynnikiem w społecznej konstrukcji życia społecznego, ma on siłę sprawczą, jeśli rozpatrzmy go jako użycie języka (Foucault 1977). Język w użyciu społecznym (van Dijk 2001, s. 14) nigdy nie jest neutralnym reprezentantem świata, lecz czynnikiem go konstytuującym, ponieważ zawsze odzwierciedla ideologie, systemy wartości, przekonania i społeczne praktyki, kreuje realia polityczne, ludzkie tożsamości, stereotypy regulujące kolektywną świadomość. Również w odniesieniu do dokumentu rządowego, jakim jest *Podstawa programowa*, można stwierdzić, że użyty w niej język nie jest neutralnym reprezentantem świata, lecz czynnikiem go konstytuującym, a zarazem określającym kategorie myślenia i sposoby percepcji rzeczywistości oraz kreowanie procesów społecznych w obszarze edukacji. Jest to raczej projekcja możliwych i oczekiwanych „światów edukacyjnych”, a ich reprezentacje mogą być w polu transmisji realizowane jako rzeczywiste sieci działań – wyobrażone działania, tożsamości podmiotów, relacje społeczne itp. mogą stać się rzeczywistymi działaniami, podmiotami, relacjami. Dyskurs nie jest wyłącznie tworem językowym, ale narzędziem, za pomocą którego ludzie wywierają na siebie wpływ.

Zdając sobie sprawę z wagi dokumentu, jakim jest *Podstawa programowa I etapu edukacyjnego: klasy I–III*, postanowiłam powrócić do jej analizy, odczytać zawartą w niej wizję edukacji dziecka. Jest to jednak problematyka bardzo obszerna, więc konieczna była decyzja, co wybrać, aby można było zaproponować zmiany i przedstawić propozycje ich wdrożenia. W podjęciu tej decyzji paradoksalnie pomogła mi lektura nowego dokumentu rządowego, określającego politykę oświatową państwa – *Zintegrowanej strategii umiejętności 2030*, który składa się z dwóch części – ogólnej, opublikowanej przez MEN w 2019 r. i szczegółowej, opublikowanej w grudniu 2020 r. pod takim samym tytułem. Dokument ten komunikuje to, jak rząd planuje kształtowanie przyszłej edukacji społeczeństwa, jakie priorytety i cele działania wyznacza, jakie miejsce w systemie widzi dla wartości indywidualizmu i kolektywizmu, jakie cele polityczne nim kierują, jakie zadania wyznacza do realizacji resortom i instytucjom itd.

Jako przedstawicielka pedagogiki wczesnoszkolnej przystąpiłam do analizy rządowego dokumentu pt. *Zintegrowana strategia umiejętności 2030 (część ogólna)* i znalazłam w nim diagnozę dotyczącą zmian w systemie oświaty, w tym zmian programowych wprowadzonych w ostatnich latach w edukacji dziecka, oraz oczekiwanych efektów. Okazała się ona bardzo użytecznym tropem, gdyż mogłam ustalić, jakie miejsce w strategii rozwoju edukacji całościowej zajmuje edukacja dziecka, jakie wartości jej się przypisuje, jakie ma zadania, jak przedstawiany jest rozwój dziecka, jak prezentowane

jest uczenie się dziecka, jaki towarzyszy temu dyskurs polityczny i pedagogiczny, jakie zalecenia są kierowane do instytucjonalnej edukacji młodego człowieka. A zatem treść opublikowanej diagnozy pomogła mi zawęzić analizę podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej i ukierunkować ją na prezentowany model uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym i roli ucznia.

Edukacja wczesnoszkolna jest ważnym etapem w realizacji długofalowych celów rozwojowych człowieka. Jest to „edukacja fundamentalna” – ma obejmować ogół wiedzy i umiejętności niezbędnych w perspektywie rozwoju ludzkiego, dawać podwaliny pod całościowy rozwój i przyszłą realizację własnych planów życiowych (Delors 1998). Nie chodzi tylko o elementarne umiejętności szkolne, jak czytanie, pisanie, liczenie, ale o miejsce podstawy socjalizacji dziecka w społeczeństwie demokratycznym, uczenia się trudnej sztuki wyboru wartości, wyznaczających kierunek „układania się” ze światem i samym sobą. W przygotowanym przez Jacquesa Delorsa (1998) raporcie dla UNESCO edukacji podstawowej przypisuje się doniosłą rolę w rozwoju jednostki i humanizacji świata. „To właśnie w tym okresie każdy z nas zdobywa narzędzia służące rozwijaniu w przyszłości własnej zdolności rozumowania i wyobraźni, własnego osądu i własnego poczucia odpowiedzialności oraz uczy się przejawiania dociekliwości wobec otaczającego świata” (Delors 1998, s. 117). Krótko mówiąc, edukacja wczesnoszkolna to ważny etap edukacji w biografii młodego człowieka, okres budowania fundamentu pod całościowe uczenie się, to edukacja rozwojowa, kształcenie dla rozwoju i budowania swojej biografii w społeczeństwie wolnym. Habitus ukształtowany w codziennych kontekstach uczenia się w klasach początkowych stanowi podstawę recepcji nowych wiadomości, specyficznych wymiarów indywidualnej i społecznej aktywności, kodów komunikowania się, strategii działania w nowych sytuacjach, a w tym – strategii uczenia się.

Jak jest prezentowane uczenie się i model roli ucznia przez twórców aktualnej polityki edukacyjnej? Rozpocznę zatem od analizy diagnozy aktualnych zmian programowych wyrażonej w dokumencie urzędowym pt. *Zintegrowana strategia umiejętności 2030 (część ogólna)*, aby zrozumieć kierunek myślenia jego autorów i podjąć dyskusję nad niezbędnymi zmianami *Podstawy programowej I etapu edukacyjnego* oraz przekształceniem języka oczekiwań i wyrażanej w niej pedagogii kierowanej do twórców programów i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Diagnoza współczesnych założeń edukacji dziecka wyrażona w Zintegrowanej strategii umiejętności 2030 (części ogólnej)

Diagnoza aktualnego stanu kształtowania umiejętności dzieci, młodzieży i osób dorosłych w systemie kształcenia ogólnego jest dla twórców *Zintegrowanej strategii umiejętności* ważnym oparciem, punktem wyjścia do proponowania i uzasadniania polityki oświatowej, strategii działania i dróg dojścia do zmian jakościowych poziomu

umiejętności kluczowych dzieci, młodzieży i osób dorosłych, a także rozwijania i upowszechniania kultury uczenia się nastawionej na aktywny i ciągły rozwój umiejętności. W świetle rozumienia założeń dyskursu poznanie tej diagnozy pozwoli „odnaleźć intencję mówiącego podmiotu” (Foucault 1977, s. 51), wyłonić podstawowe kategorie opisu edukacji przyjęte przez jej autorów, zrozumieć obraz percepcji świata transmisji kultury, sposoby myślenia o uczeniu się dzieci i spojrzeć na dziejącą się praktykę edukacyjną z punktu widzenia aktualnych kreatorów i decydentów polityki oświatowej. Odniosę się tylko do tych treści, które są zawarte w punktach 6.2 *Oświata* (s. 37–43) oraz 7.2 *Zasoby umiejętności* (s. 52–53) i dotyczą kształtowania umiejętności dzieci i młodzieży. Rozpocznę od przedstawienia najważniejszych konkluzji tej diagnozy, dokonując świadomych wyborów w świetle przyjętych założeń.

Autorzy diagnozy (por. s. 37–43) stwierdzają, że:

- Intensywny program reform w sektorze oświaty, zainicjowany w ostatnich latach, ma na celu dostosowanie struktury szkolnictwa i programów nauczania do zapotrzebowania na umiejętności na nowoczesnym rynku pracy i wymogów życia społecznego, a zmiany w polskiej oświacie w ostatnich trzech dekadach stopniowo zmierzają do kształtowania umiejętności.
- W szkolnictwie zaszły także istotne zmiany programowe wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodach, które mają zapewnić uczniom edukację wysokiej jakości.
- W celu dostosowania efektów kształcenia do aktualnych oczekiwań społecznych i wymagań rynku pracy nacisk położono na wpajanie wartości (współpracy, solidarności, budowania relacji społecznych), rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki, wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji, wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy, aktywności w życiu społecznym, zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy.
- Nabywanie kompetencji społecznych, takich jak komunikacja i współpraca w grupie ma ułatwić także udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizację i zarządzanie projektami. Wprowadzanie metody projektu jako jednej z metod aktywizujących w przebiegu procesu lekcyjnego sprzyja również rozwojowi przedsiębiorczości i kreatywności uczniów.
- Jednak w praktyce dydaktycznej edukacji formalnej stosunkowo rzadko stosuje się metody aktywizujące, wymagające elastycznego czasu i małych grup uczniów, a barierą jest dominujące w dalszym ciągu w praktyce szkolnej kształcenie nastawione na przekazywanie i utrwalanie wiedzy, co generuje stosunkowo bierną rolę ucznia, a tym samym nie sprzyja niezależności poznawczej oraz utrudnia rozwijanie samodzielnego myślenia i bardziej złożonych umiejętności wśród uczniów.

- Nauczyciele wciąż jeszcze w ograniczonym zakresie korzystają z ogromnego potencjału, jaki stwarzają w kształceniu umiejętności zarówno przedmiotowych, jak i kluczowych technologie informacyjno-komunikacyjne. Chociaż 90% nauczycieli deklaruje wykorzystywanie cyfrowych technologii w nauczaniu, to jednak dominują w tym wykorzystaniu tzw. metody podające. Dla wielu nauczycieli technologie informacyjno-komunikacyjne konsumują cenny czas przeznaczony na dydaktykę, w tym na realizację materiału i przygotowanie do egzaminu.
- Nowa podstawa programowa silnie akcentuje wykorzystanie metody projektu. W dalszym ciągu brakuje jednak odpowiedniego przygotowania nauczycieli do kształcenia zorientowanego na ucznia, opartego na efektach uczenia się i zrozumienia różnic pomiędzy tym podejściem a tradycyjnym systemem opartym na treściach programowych.
- Nauczyciele wszystkich przedmiotów w różnych typach szkół przeważnie stosują nieskuteczne metody podawcze, unikają prac w grupach i parach, nie premiąją samodzielności i kreatywności uczniów.
- Konieczność przekazania obszernego zbioru wiadomości wszystkim uczniom w sztywno wyznaczonym czasie powoduje, że w praktyce dydaktycznej edukacji formalnej stosunkowo rzadko stosuje się metody aktywizujące, wymagające elastycznego czasu i małych grup uczniów. Ta wada praktyki dydaktycznej może być pogłębiana wskutek recepcji obowiązującej poprzednio podstawy programowej – niewystarczającego dostrzegania w niej elementów podkreślających kluczowe znaczenie umiejętności (Federowicz, Choińska-Mika, Walczak 2014).
- Niewielki nacisk kładzie się także na kształtowanie umiejętności uczenia się oraz pozytywnego podejścia do nauki przez całe życie, ułatwiających podnoszenie poziomu kompetencji przez całe życie, a w efekcie – odnoszenie edukacyjnych i zawodowych sukcesów w przyszłości.
- Od wielu lat dominuje paradygmat uczenia (się) opartego na rywalizacji, kontroli, ocenie oraz stosunkowo biernej roli osoby uczącej się, a wciąż zbyt mały nacisk kładzie się na rozwój umiejętności samodzielnego, twórczego i krytycznego myślenia oraz uczenia się na wszystkich poziomach systemu edukacji.
- Wyniki wprowadzonego od roku szkolnego 2018/2019 obowiązkowego egzaminu 8-klasisty pozwolą określić poziom kompetencji uczniów kończących szkołę podstawową w kluczowych dziedzinach wiedzy, będących podstawą do podejmowania nauki na kolejnym etapie kształcenia.
- W dalszym ciągu brakuje odpowiedniego przygotowania nauczycieli do kształcenia zorientowanego na ucznia, opartego na efektach uczenia się i zrozumienia różnic pomiędzy tym podejściem a tradycyjnym systemem opartym na treściach programowych.
- Główny deficyt edukacji, zwłaszcza formalnej, przejawia się w zdominowaniu jej przez treści szczegółowe oraz egzekwowaniu od uczniów stosunkowo prostych i zrutynizowanych umiejętności. Takie podejście w praktyce edukacyjnej spycha na dalszy plan rozwijanie umiejętności złożonych, a przede wszystkim

umiejętności rozumowania i samodzielności myślenia. Niebezpieczne wydaje się także założenie, że umiejętności złożone nie powinny być kształtowane na etapie edukacji początkowej. Można zatem wnioskować, że podstawowe ograniczenie efektywności współczesnej polskiej szkoły wynika z niepisanego założenia, że bardziej złożone umiejętności są w bardzo ograniczonym stopniu dostępne dla początkującego ucznia. Nabywa je on na późniejszym etapie, po tym jak przejdzie przez intensywne ćwiczenie umiejętności elementarnych. Wyzwaniem w tym zakresie dla systemu edukacji jest wypracowanie sposobów rozwijania rozumowania ucznia od najmłodszych lat i powiązania go ze stopniowym rozbudowywaniem aparatu pojęciowego i formalnego. Jak wynika z badań Instytutu Badań Edukacyjnych, w dalszym ciągu w edukacji formalnej zbyt mało eksponowana jest podłużność wymagań ogólnych i kumulowanie się efektów uczenia się – umiejętności złożone dopuszczają różny stopień zaawansowania, co oznacza, że na każdym etapie kształcenia powinny podlegać stopniowemu pogłębianiu.

- Dostęp do oferty edukacyjnej wśród dzieci i młodzieży jest zróżnicowany. W odniesieniu do szkół podstawowych (a wcześniej także gimnazjów) występują wyraźne środowiskowe różnice w liczbie kół zainteresowań oferowanych przez placówki szkolne.

Jak odczytać intencję mówiącego podmiotu z perspektywy uczenia się? W przedstawionej diagnozie można wyróżnić trzy grupy wypowiedzi o procesach edukacyjnych dotyczących:

- podjętych reform i ich intencji;
- artykułowania oczekiwanych zmian, w tym ich wewnętrznych sprzeczności;
- oceny i nowych oczekiwań wobec kompetencji nauczycieli.

Odniosę się do nich krótko.

Twórcy koncepcji wdrożenia polityki oświatowej skupionej na całościowym uczeniu się stwierdzają, że działania reformatorskie w systemie szkolnictwa w ostatnich latach objęły zmiany strukturalne i programowe, prowadzące do kształtowania umiejętności absolwentów dostosowanych do wymagań nowoczesnego rynku pracy i wymogów życia społecznego. Podkreślają rolę uczenia się i wskazują na wartości i kompetencje, których kształtowanie wymaga zmiany strategii pracy szkoły, nastawionej na uczenie się twórcze, refleksyjne. Zdaniem autorów diagnozy w *Podstawie programowej* szczególnie podkreślono rolę metod aktywizujących, w tym wprowadzono metodę projektu. Stwierdzają jednak, że aktualna praktyka edukacyjna nie odpowiada na pozytywne zmiany programowe. Przyczyny takiego stanu rzeczy upatrują w słabym przygotowaniu profesjonalnym nauczycieli, ich „niedoinformowaniu” o możliwościach odczytania nowej podstawy programowej, co prawdopodobnie wynika z utrzymywania się w praktyce „repcji obowiązującej poprzednio podstawy programowej”.

Jeśli analizujemy treść diagnozy z punktu widzenia uczenia się jako kategorii kluczowej, to zauważamy pojawiające się sprzeczności i brak „doinformowania” autorów

Zintegrowanej strategii o uwarunkowaniach i konsekwencjach wcześniejszej reformy w obszarze praktyki edukacyjnej oraz istocie tych zmian. Analiza przedstawionej diagnozy pokazuje, że oczekiwania są formowane niespójnie, jest wiele sprzeczności, błędów merytorycznych i metodologicznych. Jej autorzy wskazują na winę poprzednich decydentów reformy programowej, zapominając o historyczności i kulturowym „dziedziczeniu” strategii działania edukacyjnego, wskazują na enigmatyczne podstawy „nieodstępcznego świadomego kreowania aktywnych postaw i umiejętności uczenia się”, a przecież postawy te rozwijają się w procesie uczenia się w społeczno-kulturowej w przestrzeni klasy szkolnej (Rimm-Kaufman, Wanless 2015, s. 310). Autorzy *Zintegrowanej strategii*, formułując diagnozę, sami często pozostają w paradygmacie nauczania, a nie uczenia się (Cochran-Smith, Zeichner 2013), w obszarze efektów, a nie procesu, w obszarze obowiązkowych treści nauczania, a nie umiejętności, w życzeniowym rozumieniu motywowania uczniów do samokształcenia bez uwzględniania społecznych i kulturowych uwarunkowań tego procesu, a szczególnie pomijają osobę, podmiot tego procesu, ideę kształcenia dla rozwoju oraz demokratyzację środowiska uczenia się jako niezbędnego rusztowania konstrukcji zmian programowych (Alexander 2004; Kelly 2011).

Ogólnie w przedstawionej diagnozie obecnego stanu praktyki edukacyjnej można zauważyć wiele sprzeczności, posługiwanie się nieadekwatnym, anachronicznym językiem odnoszącym się do nauczania, który to język niesie stare przesłanie. Przypomnę za Foucaultem (1977, s. 44), że w projektowaniu zmiany kierunku myślenia i wyrażania go „[...] najpierw trzeba dokonać pracy negatywnej: wyzwolić się z całej sieci pojęć, z których każda stanowi swoistą odmianę idei ciągłości”. W przypadku analizowanego dyskursu urzędowego w świetle kategorii uczenia się do starej, nieadekwatnej sieci pojęć należy już sam opis konstruowania „gmachu” uczenia się przez całe życie na efektach kształcenia i dostosowanie ich do aktualnych oczekiwań rynku pracy. Jest to przeniesienie tradycji kultury nauczania rozwiniętej w XX wieku, w kulturze nowoczesności do ponowoczesności, przedłużenie kultury kształtowania podmiotu zbiorowego, kontynuacja pedagogii kreowania ucznia zgodnie ze wzorcem *homo faber* i jego rolą w reprodukcji kultury. Nastawienie na efekty kształcenia jest typowe dla szkoły tradycyjnej i transmisyjnej, z jej celami i sposobami nauczania wdrażającymi określoną formę podmiotowości: jednakową dla wszystkich młodych ludzi. Taka szkoła jako aparat pedagogiczny państwa „[...] ma na celu produkcję osobników trwale i całkowicie przekształconych dzięki długotrwałej działalności służącej ich przeobrażeniu, nastawionej na wyposażenie ich w stałe i zdolne do inwersji wykształcenie (*habitus*), czyli we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania” (Bourdieu, Passeron 2006, s. 305). Szkoła ma uczyć określonych treści, ale nauka nie sprowadza się wyłącznie do transmisji wiedzy, jej rola polega na uczynieniu z jednostki określonego podmiotu, ukształtowaniu określonej tożsamości poprzez nałożenie na nią „[...] Prawa Prawdy, które musi ona uznać i które inni w niej uznają” (Foucault 1998, s. 177). W procesie tym młodzi ludzie nabywają określonej wizji świata, uczą się, jaka jest w niej rola człowieka, zyskują także wizję swojej przyszłości. Odbywa się to przez kształtowanie myślenia i odczuwania ucznia,

automatyczne nakierowywanie go na realizację oczekiwanej normy i jej wdrażanie w procesie rutynizacji dnia codziennego szkoły i przyswojenia wzorców działania w rolach społecznych.

Krótko mówiąc, autorzy diagnozy wskazują na sprzeczności między intencją przeprowadzenia reform w systemie edukacji a praktyką edukacyjną, słabym przygotowaniem nauczycieli do zmiany i właściwego odczytania „nowatorskiej” pedagogii wyłożonej w *Podstawie programowej*. A jednocześnie sami posługują się tradycyjnym językiem nauczania i pozostają koncepcyjnie w kulturze edukacji ukształtowanej w okresie nowoczesności.

Nowe oczekiwania wobec edukacji – stare reformatorskie działania

Jeszcze na początku lat 90. XX wieku Roman Schulz (1992, s. 61) pisał o polskiej szkole, odcinając się od jej politycznych uwarunkowań, że jej celem jest nastawienie na kształtowanie członka nowoczesnego społeczeństwa, zdyscyplinowanego, gotowego do pracy zespołowej. Dlatego w

[...] szkole nie mamy dziś do czynienia ze zindywidualizowanymi relacjami „nauczyciel–uczeń”. Istotą pracy szkoły jest to, że kolektywny podmiot wychowania wchodzi w niej w uporządkowane i systematyczne interakcje ze zbiorowym przedmiotem wychowania. Za sprawą tych właśnie systemowych interakcji osiągane są złożone, dydaktyczno-wychowawcze cele szkoły – zarówno etapowe, jak finalne (Schulz 1992, s. 61).

Wychowanie „zbiorowego podmiotu” daje w efekcie „standardowy produkt”, który jest zatem nieodłącznym, i w pewnym sensie nieuchronnym, aspektem funkcjonowania systemu. Zdaniem Schulza (1992) nie jest to jakaś forma patologii pedagogicznej, lecz całkiem normalny i prawidłowy stan rzeczy, bo standardowych produktów potrzebuje społeczeństwo, by mogło sprawnie funkcjonować i się rozwijać. Historycznie polska egalitarna szkoła była więc nastawiona na wytwarzanie standardowego produktu, standardowej osobowości, standardowego wzorca pełnienia roli ucznia. Taki model szkoły został odziedziczony po poprzednim okresie historycznym i trudno zgodzić się z pozytywną oceną reform edukacji wprowadzonych po roku 1989, prezentowaną w *Zintegrowanej strategii umiejętności 2030*. Polskiej szkole nie nadano oczekiwanego kierunku przemian, nie została ona włączona w proces demokratyzacji kraju i jego przebudowy.

Przypomnę, że pierwsze władze solidarnościowe po zmianie ustrojowej w 1989 r. opowiadały się za kreowaniem społeczeństwa rządzącego się demokratycznymi prawami i regułami życia, kierującego się określonymi wartościami, takimi jak: wolność, równość, solidarność, tolerancja, oraz określonymi postawami wobec wspólnoty obywatelskiej. W proces ten chciano włączyć edukację, nadając jej jednocześnie należną jej rolę w przebudowie naszej wspólnoty. Pedagogika zorientowana podmiotowo, sprzyjająca rozwojowi społeczeństwa demokratycznego była wskazywana przez Komitet Prognoz

„Polska 2000” Plus jako podstawa projektowania reform oświatowych u progu zmiany ustrojowej. Przedstawiano odpowiedzi na pytania, jak powinna wyglądać edukacja dla demokracji i demokracja w edukacji. Decentralizacja edukacji i jej uspołecznienie były podstawowym warunkiem przebudowy zarządzania szkołą i wyjęcia jej z „technologii normalizacji”. Jednak po zmianie ustrojowej okres decentralizacji i uspołecznienia oświaty w Polsce trwał krótko, a procesy te zostały radykalnie zatrzymane w roku 1993, kiedy do władzy powróciła formacja postlewicowa (Śliwerski 2015), a kolejne rządy wycofywały wprowadzone na krótko możliwości demokratyzacji oświaty.

Należy zgodzić się z oceną strategii reform programowych wprowadzanych od 1999 r. zawartą w *Zintegrowanej strategii umiejętności 2030*. Były one nastawione na dostosowanie struktury szkolnictwa i programów nauczania do zapotrzebowania na umiejętności na nowoczesnym rynku pracy. Zmianę tę w Polsce przeprowadzono bez podstawy aksjonormatywnej, bez szerszego udziału pedagogów, kolejny raz odrzucając ich propozycje i rozwiązania w zakresie demokratyzacji kultury szkoły i konstruktywistycznych podstaw praktyki edukacyjnej. Podobnie jak w krajach Zachodu dla uzyskania efektów szkolnych skupiono się przede wszystkim na nauczaniu oraz kontroli efektów nauczania przez wprowadzenie standardów i egzaminów zewnętrznych (Alexander 2004; Pring 2012). Do oficjalnego dyskursu edukacyjnego wprowadzono słownictwo ekonomiczne, kategorię standardów, mierzalność efektów, wysoką jakość osiągnięć, testowanie wyników, zarządzanie edukacją i inne, które opisują neoliberalne rozumienie edukacji jako usługi i przygotowanie człowieka do rynku pracy. Taki język o szkole i efektach jej działania jest opisywany negatywnie przez pryzmat dostrzeganej dehumanizacji szkoły (np. Aleksander 2004; Bałachowicz 2009; Klus-Stańska 2010; Pring 2012; Śliwerski 2009). Jako przykład oceny takiego reformowania edukacji i jej skutków niech posłuży cytat zaczerpnięty z książki pt. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*:

[...] technokratyczna miara wydajności szkolnej zakłada bowiem zubożony model systemu – nieuznawanie innych celów niż te, które otrzymał od systemu ekonomicznego – odpowiadający optymalnie, jakościowo i ilościowo, a także przy najniższych kosztach na techniczne zapotrzebowanie na wykształcenie, to znaczy na potrzeby rynku pracy (Bourdieu, Passeron 2006, s. 281–282).

Chcę podkreślić, że model edukacji zorientowanej na osiągnięcia mierzalne jest podatny na regulację scentralizowaną i normalizację efektów nauczania, co dawno zostało rozpoznane w praktyce. Zdaniem Basila Bernsteina (1996, s. 46) takie podejście reguluje oficjalny dyskurs pedagogiczny, który określa zbiór zdefiniowanych i sklasyfikowanych procedur działania, umiejętności i wiedzy, które uczeń ma przyswoić. Przy czym nauczyciele i uczniowie nie mają w tym modelu wpływu na dobór, układ lub treść tego, czego chcą się uczyć. Główny nacisk kładziony jest na treści programowe, czyli to wszystko, czego nauczyciel ma nauczyć oraz czego uczeń jeszcze nie umie. Ocena efektów nauczania ma charakter kontroli przebiegu procesów socjalizacji i transmisji kultury (Bałachowicz 2019). Taki model edukacji nastawiony na reprodukcję

treści, konkurencję, wczesną selekcję ogranicza podmiotowość ucznia i nauczyciela. Wprawdzie autorzy *Zintegrowanej strategii umiejętności 2030* dostrzegają braki w pracy nauczyciela w zakresie warsztatu pracy dydaktycznej, trzymanie się „nieskutecznych metod podawczych”, unikanie pracy w grupach i parach, brak premiowania samodzielności i kreatywności uczniów, ale źródeł takiego stanu rzeczy nie dostrzegają w działaniach systemowych i oczekiwaniach kierowanych do nauczyciela w dokumentach szkolnych. Nisko wartościują kompetencje nauczycieli w przygotowaniu uczniów do zmiany, podkreślają ich tradycjonalizm dydaktyczny, ale nie zauważają ograniczeń wobec pracy nauczyciela wynikających z systemu opartego na standardach i określonych umiejętnościach (Alexander 2004). Nauczyciel jest zobligowany do realizacji programu, pracy ze „zbiorowym podmiotem” i maksymalizacji „standardowego produktu”. Emancypacyjne plany nauczyciela napotykać więc w takim systemie znaczące przeszkody instytucjonalne – wszak praca ucznia i nauczyciela jest „rozliczana” społecznie w czasie egzaminów końcowych. Nastawienie na efekty kształcenia i ich mierzalność oraz pomijanie wartości demokratycznych wpasowało współczesną szkołę w sprzyjające reprodukcji „stare koleiny” transmisyjnego modelu edukacji z instrumentalnym stylem pracy nauczycieli (np. Bałachowicz 2009; Klus-Stańska 2010; Śliwerski 2015). Koncentracja na kompetencjach dostosowanych do rynku pracy i wynikach nauczania bez koncepcji wychowania młodych osób w demokracji i do demokracji była od początku reformowania oświaty niezgodna z potrzebami jednostki i wspólnoty. Ostatecznym motorem zmian i procesów społecznych jest przecież podmiotowe sprawstwo jednostek i zbiorowości społecznych, przejawianie się go w działaniach (Sztompka 2012). Nic nie dzieje się w społeczeństwie samo, wszystko jest produktem ludzi.

Ostatnie zmiany strukturalne i programowe szkoły, wprowadzane pod kierownictwem minister Anny Zalewskiej, wręcz pogłębiły kryzys edukacji. Nacisk na centralizację, kontrolę pracy szkoły, treści i efekty kształcenia, na regulowanie i kontrolowanie tożsamości uczniów na wszystkich szczeblach edukacji prowadzi do wzmocnienia procesów stratyfikacyjnych. Dobitym tego przykładem są wyniki czwartoklasistów z matematyki i przyrody uzyskane w badaniach międzynarodowych TIMSS w 2019 r. (Sitek 2020). Są one wyraźnie niższe niż wyniki dzieci mierzone w roku 2015. W stosunku do poprzednich badań zauważono wzrost oddziaływania czynników środowiskowych: znaczącą rolę działania edukacyjnego przedszkola przez okres trzech lat oraz udziału dzieci w zajęciach dodatkowych poza placówką przedszkolną. W szkole wyraźnie utrwalili się instrukcyjny styl pracy nauczycieli: Polska należy do krajów, w których na lekcjach matematyki i przyrody najrzadziej wykorzystywana jest praca w grupach, lekcje przyrody polegają najczęściej na słuchaniu wyjaśnień i pracy z podręcznikiem zamiast doświadczania i eksperymentowania. Zadawanie prac domowych jest u nas powszechną praktyką, jednocześnie częstotliwość prac domowych i czas przeznaczony na ich odrabianie nie wykazują wyraźnego związku z osiągnięciami uczniów.

Mamy wiele wcześniejszych diagnoz naukowych, które pokazują braki współczesnej edukacji dziecka, a nawet destrukcyjny wpływ szkoły na uczniów. Są to np. badania prowadzone przez: Dorotę Klus-Stańską (2000), Mirosława Dąbrowskiego (2007), Edytę

Gruszczyk-Kolczyńską (2008), Marzennę Nowicką (2010), Halinę Sowińską (2011), Kingę Kuszak (2011), Irenę Adamek, Józefę Bałachowicz (2013), Renatę Michalak (2013), Małgorzatę Żytko (2012), Zuzannę Zbróg (2019). Pokazują one, że współczesna szkoła nie nadąża ani za zmieniającym się światem, ani za potrzebami dzieci, ani za wiedzą o tym, czym jest uczenie się i nauczanie. Pedagodzy wskazują, że charakteryzuje ją: standaryzacja, powtarzalność, rutynizacja codzienności, planowość, uniwersalizacja i często banalizacja treści i oczekiwań, normalizacja efektów, ciągłe ocenianie, dyscyplinowanie zachowania i dyscyplinarny charakter roli ucznia, dopasowanie działań do wzoru, dyskurs funkcjonalno-behawiorystyczny. Współczesna szkoła kształtuje więc „uogólnioną gotowość” do pełnienia ról społecznych nieodpowiednich do wymogów dynamicznych zmian i całościowego uczenia się. Zatem plany, strategie i oczekiwania rozwoju umiejętności uczenia się przez całe życie opisane w *Zintegrowanej strategii umiejętności 2030* przy tym stanie rzeczy nie są możliwe do osiągnięcia. Już sama diagnoza edukacji wyrażona we wspomnianym dokumencie rządowym pokazuje sprzeczności w formowaniu oczekiwań edukacyjnych, proponowanie transmisyjnych dróg działania dydaktycznego, niską ocenę kompetencji nauczycielskich w odczytywaniu „intencji reformatorów”, symboliczną opresję języka, w którym edukacja jest opisywana i interpretowana, inercyjność systemu, którego nauczyciel nie może naruszyć. Wprawdzie przymus instytucjonalny bywa przełamany przez akty autonomicznego działania nauczyciela – szczególnie w obszarze codziennej praktyki edukacyjnej nauczyciel nie jest zupełnie zniewolony – ale dla działań emancypacyjnych jego profesjonalne przygotowanie i urzędowe oczekiwania wobec jego pracy powinny iść w kierunku dialektycznego rozumienia wolności i przymusu, tolerancji i współpracy (Kwiatkowska 2005). Bez demokratyzacji codzienności szkolnej przez kolejne dekady naszą szkołę będziemy mogli opisywać w kategoriach dyscyplinarnych, standaryzacji i rutynizacji w obszarze modelu zachowawczego.

Uczenie się, pedagogia i rola ucznia w Podstawie programowej I etapu edukacji: klasy I–III

Basil Bernstein (1990) w teorii transmisji kultury pokazywał związek procesów na poziomie mikrostruktury z procesami na poziomie makrostruktury: w jaki sposób struktury makrosocjalne wpływają na procesy socjalizacji w kluczowych instytucjach socjalizacyjnych, jakie są relacje między porządkiem symbolicznym a strukturą społeczną, szczególnie między władzą a świadomością jednostek. Jednym z takich dyskursywnych narzędzi władzy w obszarze edukacji jest każda podstawa programowa odpowiedniego szczebla kształcenia, przenosząca relacje wiedzy-władzy do instytucji socjalizacyjnych i zabezpieczająca interesy grupy, która przejęła kontrolę nad instytucjami w polu odtwarzania kultury (Bernstein 1990, 1996). To ona wyznacza fundament, ramy konkretnych programów kształcenia dla etapu edukacji czy konkretnych przedmiotów. Patrząc w tym kontekście na podstawę programową edukacji, możemy przyjąć, że jest ona formą urzędowego dyskursu pedagogicznego (Bernstein

1990; Olechowska 2019; Ostrowicka 2015) działającego w polu transmisji kultury, reprodukcji i rekonstrukcji stosunków społecznych, które realizują się w określonych praktykach pedagogicznych. Podstawa programowa jest społecznie skonstruowanym, arbitralnym dyskursem, który został wytworzony według przyjętych przez decydentów reguł. Określa ona tożsamość podmiotu poddawanego socjalizacji i wychowaniu, strukturę treści nauczania, powiązane z nimi normy moralne i zachowania, zasób umiejętności, wyznacza ich standard, który powinien zostać przyswojony przez uczniów na danym etapie nauczania, opisuje, kim jest nauczyciel, opisuje praktyki pedagogiczne, konteksty działań pedagogicznych, ich specyfikę i relacje z uczniami, przekazywany ład społeczny itd. Jest to więc narzędzie, które w zasadniczym stopniu wyznacza proces transmisji kultury w instytucjach edukacyjnych na poziomie mikrospołecznym, w konkretnych sytuacjach socjalizacyjnych i wychowawczych. Chociaż sytuacje te w praktyce mają swój konkretny kontekst osobowy i swoją dynamikę działania, to jednak zawarte w podstawie programowej oczekiwania konstytuują praktykę edukacyjną w zakresie treści i formy komunikowania się.

Szkoła pełni funkcję mediatora komunikacji międzygeneracyjnej, transmisji kultury i normalizacji wiedzy, umiejętności i działań jednostki. Szkoła jest miejscem, w którym zachodzą procesy socjalizacji i wychowania, pośredniczące między kulturą a tworzeniem się podmiotowości młodego człowieka. To właśnie w szkole relacje jednostki z kulturą nadają wspólnotową formę indywidualnej myśli. Jednak musimy pamiętać, że jednostki nie funkcjonują po prostu jako zwierciadło kultury – użycie narzędzi kulturowych pozwala na rozwój indywidualnych zdolności do adaptacji i zmiany (Bruner 2006, s. 30). Jak te indywidualne zdolności do adaptacji i zmiany są rozumiane i opisywane w podstawie programowej? Jaki stopień modalności jest dopuszczany? Jak jest rozumiany mechanizm rozwoju indywidualnych zdolności? Jak jest on reprezentowany w dyskursie edukacyjnym? Jak może być rozumiany przez twórców programów i praktyki edukacyjnej? Przypomnę, że sposób kodowania narzuca sposób dekodowania (Hall 1987, s. 59), zarówno nadawanie, jak i odbiór indywidualnych zdolności są silnie kulturowo zdeterminowane sposobem, w jaki zostały zakodowane. „Przekaz», po rozkodowaniu, wnika w strukturę praktyk społecznych [...], ale także w strukturę rozumienia, które modelują ich «realizację» stanowiącą finał odbioru i pozwalają na przenoszenie określonych sensów zawartych w dyskursie w sferę praktyki lub świadomości” (Hall 1987, s. 61).

Powyższe stwierdzenie odnosi się również do odczytania przeze mnie sensu przedstawionej wcześniej diagnozy, a następnie treści *Podstawy programowej I etapu edukacyjnego*, obowiązującej od 1 września 2017 r. W świetle rozumienia założeń dyskursu poznanie diagnozy zawartej w tekście pt. *Zintegrowana strategia umiejętności 2030* pozwoliło mi „odnaleźć intencję mówiącego podmiotu” (Foucault 1977, s. 51), wyłonić podstawowe kategorie opisu edukacji w aspekcie uczenia się przyjęte przez jej autorów, zrozumieć przedstawiany obraz percepcji świata i transmisji kultury oraz sposoby myślenia o uczeniu się dzieci i spojrzeć na dziejącą się praktykę edukacyjną z punktu widzenia aktualnych kreatorów i decydentów polityki oświatowej.

Ogólnie wyniki analizy *Podstawy programowej I etapu edukacyjnego* można opisać podobnie, jak przedstawiłam wynik analizy diagnozy w *Zintegrowanej strategii umiejętności 2030*. Można zauważyć w niej wiele nieścisłości, sprzeczności czy wręcz paradoksów. Przyjmując uczenie się za podstawowe narzędzie i mechanizm twórczej adaptacji człowieka do zmiany, autorzy diagnozy stanu systemu oświaty i oceny poczynionych zmian programowych sami często pozostają w strategii nauczania, a nie uczenia się, w obszarze efektów, a nie procesu, w obszarze obowiązkowych treści nauczania, a nie umiejętności, w życzeniowym rozumieniu motywowania uczniów do samokształcenia bez uwzględniania społecznych i kulturowych uwarunkowań tego procesu, jego podstaw i złożoności, a szczególnie pomijają osobę, podmiot tego procesu, ideę rozwoju i demokratyzacji środowiska uczenia się jako niezbędnego rusztowania konstrukcji zmian programowych w społeczeństwie demokratycznym (Alexander 2004; Kelly 2011).

Generalnie na to rusztowanie składa się:

- przedmiotowy obraz roli ucznia;
- uczenie się jako działanie „po śladzie”;
- „quasi-konstruktywistyczny” język uczenia się;
- uniformizm i standaryzacja oczekiwanych efektów;
- „naturalistyczne”, tradycyjne motywowanie sposobów nauczania dziecka;
- dziecko jako „człowiek do zrobienia”;
- adaptacyjny model edukacji;
- programocentryczne ramy praktyki edukacji w klasach I–III;
- procesy nauczania i uczenia się oparte na neobehawiorystycznych podstawach konstruowania edukacji.

Pokrótkę odniosę się do odczytanego „rusztowania” w omawianym urzędowym dyskursie wyznaczającym zakres oczekiwań pedagogicznych wobec efektów kształcenia na etapie wczesnej edukacji. Nie jest mi znana teoretyczna koncepcja autorów *Podstawy programowej* czy przywołana koncepcja konstrukcji programów szkolnych obecna w dyskursie pedagogicznym. W naszym kraju brakuje takiej debaty, która w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych jest w pełni rozwinięta (Alexander 2004). W znacznej części moja koncepcja teoretyczna jest spójna z opisem założeń konstrukcji programu w kategoriach rozwojowych, procesualnych, demokratycznych (Kelly 2011, s. 89–115). Edukację dziecka staram się więc odczytać w kategoriach wartości humanistycznych, demokratycznych i emancypacyjnych, gdzie najwyższym celem działań edukacyjnych jest kulturowe wsparcie rozwoju osoby, jej podmiotowości, inspirowanie jednostki do rozwijania się i budowania swojego potencjału, by mogła go wyrażać w sposób wartościowy społecznie, by służył jej w rozwijaniu umiejętności potrzebnych do życia oraz by służył także wspólnemu dobru i pielęgnowaniu wartości w życiu społecznym (Bałachowicz 2009, 2015, 2017).

Przystępując do interpretacji *Podstawy programowej*, na początek chcę wskazać pozytywne aspekty jej założeń, dotyczące podkreślania indywidualności i podmiotowości dziecka w postaci zapisów, w których uwagę zwraca się na:

- poszanowanie godności uczniów;
- ich naturalne, indywidualne tempo rozwoju;
- wspieranie indywidualności i oryginalności wzmacniające poczucie wartości;
- zaspokajanie potrzeby poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie;
- podmiotowość ucznia w budowaniu indywidualnej wiedzy;
- indywidualne podejście do potrzeb i oczekiwań poznawczych dziecka;
- potrzebę wielokierunkowej aktywności dziecka;
- organizowanie eksperymentów i doświadczeń;
- zapewnienie dostępu do wartościowych rozwojowo źródeł informacji i środków dydaktycznych służących manipulowaniu i eksperymentowaniu oraz nowoczesnych technologii;
- przygotowanie ergonomicznej przestrzeni edukacyjnej pozwalającej na wspólne uczenie się i zabawę;
- utrzymanie koncepcji kształcenia zintegrowanego;
- wagę edukacji technicznej i wychowania fizycznego;
- osiągnięcia w zakresie rozumienia podstawowych zasad i pojęć etyki.

Promowanie wymienionych wartości rozwojowych i edukacyjnych można uznać jednak za deklarację, gdyż paradoksalnie stoją one w sprzeczności z przyjętą zasadą konstrukcji *Podstawy programowej* opartej na efektach kształcenia, przewidzianych w postaci obserwowalnych zachowań dzieci i ich unifikacji. W dokumencie dziecko opisane jest jako „człowiek do zrobienia”, czemu mają służyć mechanizmy kierowania dziecięcą aktywnością uczenia się, kontroli sposobu myślenia i działania, ich normalizacji i unifikacji, standaryzacji efektów uczenia się. W *Podstawie programowej* nacisk położony jest na kontrolę zachowania dziecka i zewnętrzne kierowanie nauczyciela. Uczniowie klas niższych mają wytworzyć dyspozycję do podporządkowania i podatność na kierowanie, przekonanie, że zachowanie w szkole jest całkowicie kontrolowane przez nauczyciela i inne osoby dorosłe. Od ucznia oczekuje się *uważnego słuchania nauczyciela lub innych osób z otoczenia, wykonywania zadań według usłyszanej instrukcji, czekania na swoją kolej i panowania nad chęcią nagłego wypowiedzania się, zadawania pytań w sytuacji braku rozumienia lub braku pewności zrozumienia słuchanej wypowiedzi* (por. Rozporządzenie MEN 2017, s. 34). Użyty język wskazuje na unifikacyjne, a nie indywidualizujące działanie szkoły, na stymulowanie konformistycznych zachowań i działania w roli ucznia zgodnie z uznawanym łańcem społecznym. Tę konstatację może zilustrować następujący cytat:

Szkoła [...] pomaga w tworzeniu wzorów wartości i norm, które ułatwiają przyjęcie ról nakładanych na członka społeczności dorosłych. Ponadto wyposaża uczniów w wiedzę i umiejętności niezbędne do pełnienia tych ról. W coraz większym stopniu nasze biurokratyczne społeczeństwo zależy od ludzi cechujących się uogólnioną gotowością pełnienia ról – zdolnością wywiązywania się z zadań wielu układów organizacyjnych na zasadzie właściwie pojmowanej współpracy. [...] Dzieci przyswajają sobie te wzory sytuacji szkolnej zarówno dzięki zachodzącemu tam wpajaniu wartości, jak i przez podejmowanie wielu ról, które nakłada na nie współczesna szkoła (Katz, Khan 1979, s. 206).

Pełnienie ról wymaga od młodego człowieka opanowania wzorców działania specyficznych dla danego społeczeństwa. Odwoływanie się przez twórców *Podstawy programowej* do potrzeb rozwojowych dziecka i opatrywanie ich etykietami typu „naturalne”, „odkrywanie własnych możliwości” albo „tworzenie własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku” jest typowym mechanizmem zakrywającym unifikacyjne działanie szkoły. Chodzi raczej o tradycyjne wzorce kulturowe wypełniania roli ucznia przypisane do dziecka, osoby społecznej z określonymi kulturowo, tradycyjnymi cechami odpowiednimi dla jej wieku społecznego. Świadczy o tym następujący fragment: *Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia. Do zadań szkoły należy [...] wspieranie aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku* (Rozporządzenie MEN 2017, s. 17). Jednym z zasadniczych zadań edukacji wczesnoszkolnej jest [...] *wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się* (Rozporządzenie MEN 2017, s. 17). Zadanie to jest w szkole podstawowej rozłożone na wiele lat i wymaga od nauczyciela rozumienia „złożonych mechanizmów uczenia się dziecka”, struktury kształtowania wyższych funkcji psychicznych, złożonych zabiegów edukacyjnych oraz rozumienia różnicy między twórczym i reproduktywnym uczeniem się (Adamk, Bałachowicz 2013). Zwróćmy uwagę tylko na opis czynności poznawczych ucznia i charakterystyczne słownictwo zawarte w omawianym dokumencie: *uczeń wyróżnia, rozpoznaje, nazywa, odszukuje, wymienia, wskazuje, kojarzy, korzysta, odróżnia, prowadzi proste hodowle, wykonuje proste obserwacje, doświadczenia i eksperymenty*, które wyraźnie odnosi się do uczenia się reproduktywnego, bo czy proste obserwacje implikują rozwiązywanie problemu? Wobec tego oczekiwanie wspierania „rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzącego do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się” jasno jest opisane w postaci reproduktywnego uczenia się. Natomiast sporadycznie uczeń: *tworzy, eksperymentuje, obserwuje, osiąga potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia, umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych*. W takim przypadku oczekiwanie efektów w zakresie poznawczego obszaru rozwoju: *uczeń osiąga potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia, umiejętność samodzielnego eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych*, należy do kategorii życzeniowych osiągnięć edukacji wczesnoszkolnej.

Podobnie można odnieść się do osiągnięć w zakresie samokształcenia, które opisane są następująco:

Uczeń: 1) podejmuje próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego; 2) korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów internetu i rozwija swoje zainteresowania; 3) wykorzystuje nabyte umiejętności do

rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się (Rozporządzenie MEN 2017, s. 36).

Brak gradacji podanych efektów, ich złożoności i etapowości rozwoju świadczą o pomijaniu podstaw naukowych rozumienia rozwoju kompetencji człowieka i społeczno-kulturowej natury uczenia się. Bo próby poprawnego zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów, korzystanie ze słowników i zasobów internetowych to bardzo istotne umiejętności, ale są tylko ułamkiem tego, co wiąże się z kształtowaniem kulturowej potrzeby dbania o własny rozwój i tworzenia indywidualnych strategii uczenia się. Rozwój tych złożonych umiejętności wymaga uczenia się partycypacyjnego, udziału w planowaniu i ocenie efektów procesu uczenia się, rozwoju refleksyjności i decyzyjności młodego człowieka. Ponadto tworzenie indywidualnych strategii uczenia się wymaga twórczego, dialogowego i wspólnotowego uczenia się, co prowadzi do rozwoju intersubiektywności i wspólnego korzystania z zasobów kulturowych, a więc uczenia się we wspólnocie. Natomiast w *Podstawie programowej* dominuje opis uczenia się w modelu behawiorystycznym, a więc opis działania skierowanego na przekazywanie – przyswajanie informacji, gdzie uczeń uważnie słucha i wykonuje polecenia zgodnie z instrukcją nauczyciela lub podaną w podręczniku, a w efekcie ocenia się to, co uczeń wie i umie zgodnie z tym, co zostało mu wyjaśnione i podane. Uczenie się jest wtedy rozumiane jako proces poznawczy, zachodzący indywidualnie w umyśle ucznia, kiedy uczący się przyswajają informacje wedle ustalonych kryteriów i zadanych zasad. Natomiast współcześnie zwraca się uwagę na uczenie się społeczne, oparte na paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym, który daje podbudowę do rozumienia wiedzy jako interpretacji rzeczywistości, do rozumienia uczenia się jako partycypacji ucznia w konstruowaniu znaczeń. Konstruktywizm wyraźnie uwypukla intencjonalność podmiotową osoby, jej interakcje społeczne w toku uczenia się (Burr 2003). Uczeń ma poczucie sprawstwa, uczenie się jest rozumiane jako konstruowanie własnych struktur wiedzy przez refleksyjny podmiot w interakcji z innymi, w dialogu i dyskusji, a wyniki uczenia się nie są zatem z góry określone. Dziecko w toku edukacji musi poznać różne narzędzia myślenia i systemy symboli, których dostarcza kultura, a które stają się jego „prywatnymi narzędziami” w wyniku „ponownego ich odkrycia” i zrozumienia ich natury.

Dla konstruktywizmu naczelną zasadą wyjaśniającą mechanizmy uczenia się i rozwoju osoby jest zasada interakcji podmiotu z otoczeniem społecznym i kulturowym, a do tego niezbędni są dorośli i rówieśnicy. Działając symultanicznie w dwóch światach, dorosłych i rówieśników, dziecko stara się zrozumieć, przyswoić i wspólnie konstruować znaczenia, wartości i normy, rozwijać swoje kompetencje. Bez współpracy i zaangażowania we wspólne uczenie się nie ma indywidualnego rozwoju. Dobitnie wyraża to Jerome Bruner w książce pt. *Kultura edukacji* (2006, s. 122):

W istocie uwzględniając niedawne odkrycie na temat uczenia się człowieka, największą skuteczność osiąga się wtedy, gdy jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej

postaci – nawet nauk przyrodniczych, matematyki i języków w takich szkołach nauczamy efektywniej niż w bardziej tradycyjnych.

Kształtujący umysł rozumiany jest jako część szerszego – jednocześnie konstruowanego społecznie świata, jako „wspólnota umysłów”, akceptująca różnorodność, zmienność i indywidualność (Ernest 2009). W takim razie przyjmuje się, że rozwój dziecka jest wynikiem zaangażowania, rekonstrukcji i interpretacji tego, czego doświadcza w środowisku społeczno-kulturowym, a nie „mentalnej transmisji”. Model konstruktywistyczny zmienia więc poznawczy status nauczyciela i ucznia, ich relacje, dzielenie się wiedzą i władzą oraz rozumienie wiedzy. Takie rozumienie uczenia się powinien wyrażać charakterystyczny język: zaangażowanie, partycypacja, eksploracja, dochodzenie do zrozumienia, konstruowanie znaczeń, tworzenie, badanie, relacje, dialog, uczenie się we współpracy, wspieranie, pomaganie itp.

Typowa dla konstruktywistycznego modelu uczenia się jest metoda projektu, o której wiele jest napisane w *Podstawie programowej*:

Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. Wspiera integrację zespołu klasowego, w którym uczniowie, dzięki pracy w grupie, uczą się rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, a także wzmacniają poczucie własnej wartości. Metoda projektu wdraża uczniów do planowania oraz organizowania pracy, a także dokonywania samooceny (Rozporządzenie MEN 2017, s. 14).

Mimo wyliczenia jej zalet nie znajdujemy jej w *Podstawie programowej I etapu edukacyjnego*. Czyżby była nieodpowiednia dla uczniów w młodszym wieku szkolnym? A może twórcy tego urzędowego dyskursu nie znają wielu możliwości zastosowania tej metody, nawet w przedszkolu? Chyba też z tego względu m.in. w założeniach *Podstawy programowej* brakuje nastawienia na rozwijanie psychospołecznych potrzeb uczniów, takich jak potwierdzanie własnej sprawczości i decyzyjności, dokonywanie wyborów i samorealizacji, doświadczanie wpływu na życie szkoły. Uczniowie w roli biernych wykonawców odgórnie wyznaczonych poleceń tracą możliwość doświadczenia tego, że w życiu warto być pomysłowym, samodzielnym, dociekliwym, odważnym, konsekwentnym i z uporem dążyć do wyznaczonego przez siebie celu.

Twórcy *Podstawy programowej I etapu edukacyjnego* niezbyt jasno wyrażają swoje intencje co do podmiotowych efektów kształcenia, bo uczeń ma je osiągać, realizując zadania wymagające wielokierunkowej aktywności – ale zakres tej aktywności wytyczają wymienione w *Podstawie programowej* efekty kształcenia przyporządkowane poszczególnym „dyscyplinom naukowym”. Co w takim razie jest na pierwszym miejscu: potrzeby rozwoju człowieka-dziecka czy potrzeba opanowania treści „dyscyplin naukowych”? Ostatecznie standaryzacyjny i unifikacyjny wymiar *Podstawy programowej* rozstrzyga końcowy zapis w tym dokumencie:

Codzienna praca nauczyciela wyznaczona jest przez realizowany i interpretowany program nauczania, oparty na podstawie programowej kształcenia ogólnego dla edukacji

wczesnoszkolnej. [...] Nauczyciel, diagnozując umiejętności uczniów, ich możliwości i potrzeby, może tak organizować ich pracę, aby uczniowie osiągnęli cele wykraczające poza treści określone w podstawie programowej (Rozporządzenie MEN 2017, s. 59).

Zatem nauczyciel jest twórcą ramy poznawczej i przestrzeni społeczno-kulturowej aktywności dziecka, zgodnie z kreatywnym wymiarem nauczycielskiej profesji, czy musi zamykać się w ramach odczytywania sensów dokumentu rządowego? Czy musi wychodzić poza określone treści, uwzględniając zróżnicowanie tempa rozwoju dzieci, czy tylko „może” to robić w warunkowych sytuacjach? A przecież nauczyciel posługuje się diagnozą bieżącą, codzienną, przygotowując się do kolejnych działań edukacyjnych, codziennie podejmuje wiele decyzji, musi symultanicznie zarządzać licznymi procesami uczenia się dzieci w złożonej rzeczywistości symbolicznej i społecznej. Zdaje się, że twórcy *Podstawy programowej* nie biorą tego pod uwagę, a raczej kierują się zasadą transmisji i reprodukcji identycznych tożsamości (Bałachowicz 2009; Klus-Stańska 2009).

Chcę jeszcze zwrócić uwagę na zalecane strategie działania edukacyjnego, przedstawione w *Podstawie programowej* następująco:

Nauczyciele w klasach I–III uwzględniają: 1) trzy naturalne strategie uczenia się dzieci: percepcyjno-odtwórczą (uczeń uczy się według przedstawionego wzoru – naśladuje), percepcyjno-wyjaśniającą (uczeń uczy się częściowo według wzoru, szuka wyjaśnień i wypowiedzi) i percepcyjno-innowacyjną (uczeń przekształca informacje i tworzy innowacje, w tym własne strategie myślenia) (Rozporządzenie MEN 2017, s. 54).

Zalecenie to jest niezgodne ze współczesną wiedzą o uczeniu się w ujęciu konstruktywistycznym. I chociaż również na stronie 54 znajduje się następujące stwierdzenie: *Nauczyciele organizują edukację dzieci jako dynamiczny proces nadawania osobistego sensu i rozumienia ciągle zmieniającej się rzeczywistości, a nie jako przekaz gotowych informacji*, to przywołane strategie odnoszą się do zdecydowania do przyswajania gotowych znaczeń, a nie ich kontekstowego konstruowania. Ponadto określenie „naturalne strategie” sugeruje konieczność, jednoznaczność działania dydaktycznego, pewność i niezmienność systemowego modelowania działań dydaktycznych nauczyciela, co raczej utrwala normalizację i oczekiwaną standaryzację, nadaje jej status oczywistości, nie oczekuje się od nauczyciela refleksyjności i twórczości.

Zatem na podstawie analizy urzędowego dyskursu jakim jest *Podstawa programowa* mogę stwierdzić, że opisane w niej uczenie się uczniów edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel może odczytywać jako organizowany proces przyswajania, utrwalania, sprawdzania poziomu zapamiętania treści programowych i jego ocenę, a uczenie się dziecka jako opanowanie wiadomości i umiejętności, ich sumowanie się w umyśle dziecka oraz wyrażanie w oczekiwanych wypowiedziach i obserwowalnych zachowaniach. Podobnie można odczytywać rozumienie rozwoju umiejętności samodzielnego uczenia się, jako rozwijanie stosunkowo prostych i zrutyinizowanych umiejętności, które stopniowo kumulują się w bardziej złożone struktury. Taki

przekaz kierowany do nauczycieli wyraźnie utrwala tradycyjny model nauczania w praktyce szkolnej.

Przypomnę, że język *Podstawy programowej* organizuje myślenie nauczyciela o działaniach pedagogicznych, ich planowaniu i codziennej realizacji. Opisany w niej świat szkolnego uczenia aktualizuje u jego odbiorców różne znaczenia i ich osobiste interpretacje, a więc język podstawy programowej organizuje myślenie nauczyciela o działaniach pedagogicznych, ich planowaniu i konstruowaniu. Inaczej mówiąc, świat znaczeń pedagogicznych i racjonalność codziennego działania nauczyciela jest konstytuowana poprzez język podstawy programowej. Taki sposób myślenia w pełni ilustruje fragment treści oceny opisowej śródrocznej ucznia klasy III jednej ze szkół warszawskich, sporządzonej przez nauczyciela w roku 2021, zgodnie z opisem efektów w *Podstawie Programowej*:

Uczeń wyróżnia się pilną i samodzielną pracą podczas lekcji oraz wysoką kulturą osobistą. [...] Aktywnie uczestniczy w zajęciach. Zawsze pilnie i z uwagą słucha poleceń nauczyciela, wykonuje je dokładnie i starannie, nie potrzebuje dodatkowych wskazówek i wyjaśnień. Z łatwością koncentruje swoją uwagę na wykonywanym ćwiczeniu. Jest pracowity i wytrwały w czasie wykonywania zadań. Potrafi zaplanować swoją pracę. Jest obowiązkowy, sumienny, systematyczny, zdyscyplinowany i zawsze przygotowany do zajęć. Zawsze przestrzega obowiązujących zasad.

Przytoczony fragment oceny opisowej charakteryzuje „uogólnioną gotowość” do pełnienia roli ucznia, a możemy ją również widzieć w perspektywie innych ról społecznych, które mogą być oparte na zewnętrznym kierowaniu, gdzie oddzielono:

- projekt od wykonania,
- inicjatywę od wypełniania poleceń,
- wolność od posłuszeństwa,
- autonomię od zależności,
- inwencję od narzuconej z góry procedury działania,
- dociekliwość od przyjęcia gotowych wzorów,
- poszukiwanie od uczenia się „po śladzie”,
- twórczość od kopiowania itd.

Uczenie się instytucjonalne musi odejść od tradycyjnego wzorca „kierowania kierowaniem się” dzieci (Bałachowicz 2015) i wytwarzania takich dyspozycji do akceptacji roli ucznia, w których dominuje reprodukcja, pasywność, podporządkowanie, dyscyplinarność, standaryzacja itp. Taki model uczenia się nie daje nadziei na rozwój „fundamentów” uczenia się całościowego.

Komunikacja, partycypacja i zaangażowanie jako podstawowe wymiary rozwijania umiejętności uczenia się

Edukację wczesnoszkolną uznajemy za „edukację fundamentalną”, która ma obejmować umiejętności niezbędne w perspektywie rozwoju ludzkiego, dawać podwaliny pod całościowy rozwój i przyszłą realizację własnych planów. Zatem ważne jest pytanie: jakie rodzaje efektów i osiągnięć uznajemy za najcenniejsze na tym etapie edukacji? Ku czemu ma prowadzić edukacja dziecka? Jakie wartości w zakresie rozwoju kompetencji uczenia się są podstawowe dla etapu edukacji wczesnoszkolnej? Krótka odpowiedź na te pytania jest niezbędna, bo propozycje zmian w *Podstawie programowej* będą miały sens tylko wtedy, kiedy rozpatrzemy rozwój młodego człowieka w szerokim, dynamicznym kontekście, określimy wartości, które wyznaczają istotę ludzkiego uczenia się i spróbujemy je pedagogicznie odczytać w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej.

Istotę uczenia się bardzo trafnie przedstawił Peter M. Senge (2000, s. 30):

Prawdziwe uczenie się sięga do sedna naszego człowieczeństwa. Ucząc się, odtwarzamy siebie. Stajemy się zdolni do bycia tym, kim nigdy wcześniej być nie mogliśmy. Poprzez uczenie się postrzegamy od nowa świat, w którym żyjemy, oraz łączące nas z nim relacje. Poprzez uczenie się zwiększamy naszą zdolność tworzenia, bycia częścią twórczego procesu życia. W głębi duszy każdy z nas odczuwa [...] głód takiego uczenia się.

Zgadając się w pełni z wyrażonym poglądem, najogólniej powiedziałabym, że edukacja dziecka powinna być kreowana w nurcie humanistycznego, personalistycznego, wspólnotowego i demokratycznego myślenia, a podstawową kategorią, która integruje różne wymiary ludzkiego bytu i rozwoju, powinna być podmiotowość. Łączy ona w sobie odwieczne przeznaczenie „ja” i przeznaczenie „my” w działaniach człowieka, a jednocześnie skupia wielość wartości związanych ze wspólnotowym i dialogowym życiem jednostek wolnych i autonomicznych (Bałachowicz 2015). W takim razie przyjmuję, że podstawa programowa winna być nastawiona na rozwój jednostki i wspólnoty w otwartym, demokratycznym społeczeństwie, na jej upełnomocnienie i emancypację, na rozwój osobowy i socjalizację, na jej partycypację w praktykach społecznych i tworzenie swoich sieci społecznych (Kelly 2011, s. 98–106), a jej podstawa posadowiona na takich wartościach, jak: podmiotowe człowieczeństwo, wrażliwość i wyobraźnia, twórcza praca, odpowiedzialność, godne stosunki międzyludzkie, wartość wspólnoty i porozumienia. Człowiek podmiotowy jest człowiekiem odpowiedzialnym i wolnym, odpowiedzialnym względem siebie i otoczenia społecznego, a cele edukacji powinny być nastawione na „wzajemne współkształtowanie tych zjawisk” (Bałachowicz 2009).

Generalnie możemy przyjąć, że edukacja podmiotowa jest nastawiona na:

- jednostkę i jej relacje w świecie, na wsparcie rozwijającego się podmiotu;
- wspieranie autonomii dziecka, jego niezależności w myśleniu i działaniu;

- pomoc w budowaniu kompetencji dziecka i podstaw systemu wartości, a nie na wiadomości;
- dialog, porozumienie i współpracę we wspólnocie klasowej;
- kreację i dążenie do autorozwoju ucznia;
- badanie, rozwiązywanie problemów, twórcze działanie, konstruowanie znaczeń, a nie na ich przyswajanie;
- prospektywność efektów edukacji.

W edukacji wczesnoszkolnej cele edukacji podmiotowej dziecka należy ujmować jako cele „rdzeniowe” i długofalowe (dalekie i bliskie), jako „rusztowanie” wpisane w edukację ujętą rozwojowo i procesualnie. Jako cele najistotniejsze dla wychowania dziecka, dla jego całościowego rozwoju można wskazać: niezależność emocjonalną, wiarę we własne siły, ciekawość poznawczą, podejmowanie ukierunkowanych działań, kreatywność, rozwój wyobraźni, samodzielności, umiejętność współpracy, komunikacji, potrzebę samodoskonalenia się (kreowania siebie) itd. Wiedza i umiejętności nie stanowią celów edukacji samych w sobie, lecz są podporządkowane celom podmiotowym i służą szeroko pojętemu rozwojowi (Kelly 2011; Moss 2014). W okresie wczesnoszkolnym wspieranie rozwoju autorefleksji i samoregulacji jest treningiem rozwoju podmiotowych relacji w świecie i całej osobowości dziecka. Podmiotowa aktywność warunkuje rozwój zasadniczych zdolności i umiejętności dziecka, które są podstawą dalszego pomyślnego uczenia się i kreowania roli ucznia, należą do nich: umiejętność koncentracji na zadaniu, rozwijanie motywacji wewnętrznej, umiejętność oceny własnego wysiłku i wkładu w uczenie się, zarządzanie własnym czasem i tempem uczenia się w klasie, umiejętność dostosowania uwagi i działań do poleceń nauczyciela i pracy z rówieśnikami, rozumienie cudzego punktu widzenia przejawiającego się w wypowiedziach i działaniach współuczestników edukacji, pewność siebie i umiejętność prezentacji swojego punktu widzenia, wyjaśniania celu podejmowanych działań i sposobów ich wykonania. Poziom osiągnięć w wymienionych obszarach w klasach niższych będzie miał konsekwencje dla dalszego rozwoju dziecka (Wood 2006).

Przegląd kierunków myślenia o uczeniu się i edukacji na Zachodzie pokazuje, że zasadniczym punktem zwrotnym jest to, że inaczej myślimy o tym, jak myślimy, jak stworzymy wiedzę, uczymy się, jak konstruujemy znaczenia, co jest ważne w relacjach z innymi, jaką rolę w codziennym uczeniu się odgrywają interakcje i wartości itd. Ogólnie możemy powiedzieć, że w teorii nastąpiło przesunięcie z paradygmatu nauczania do paradygmatu uczenia się, z przekazu i uczenia się „po śladzie” do uczenia się innowacyjnego, partycypacji i zaangażowania, od uczenia się w pojedynkę do uczenia się wspólnotowego, od instrukcyjnego kierowania przez nauczyciela aktywnością dziecka do negocjacji i delegowania odpowiedzialności za uczenie się do dzieci. Te i inne podejścia teoretyczne czekają na zakorzenienie się w nauczycielskim myśleniu i wprowadzenie do praktyki edukacyjnej (Bałachowicz 2017, s. 92).

Współcześnie w naukach społecznych odchodzi się od traktowania dzieci jako pasywnych członków procesów społecznych i oddziaływania struktury na rzecz

uznawania ich za aktorów społecznych, za osoby aktywne, za konstruktorów własnego życia, którzy w relacjach z członkami rodziny, a później innymi dorosłymi i rówieśnikami, aktywnie współkształtują siebie i innych (James, Jenks, Prout 1998). Nowa koncepcja dziecka i dzieciństwa rozwija się w wyniku nowych paradygmatów naukowych, w tym konstruktywizmu społecznego i postmodernizmu w filozofii, socjologii i psychologii. W badaniach pokazuje się, że dziecko jest aktywnym podmiotem działalności w środowisku dorosłych oraz rówieśników i posiada odpowiednie zasoby i umiejętności kooperatywnego działania (Schneider i in. 2014) w świecie rodziny, przedszkola, szkoły, w świecie rówieśniczym i wirtualnym, z których czerpie materiał potrzebny do rozwoju i na które ma wpływ. Jak pokazuje William A. Corsaro (2005), dzieci nie tyle internalizują normy społeczne i kulturę, ile aktywnie włączają się do tworzenia kultury i zmieniają ją, zostawiając swoje „ślady modyfikujące” poprzez interakcję kultury dziecięcej i kultury dorosłych. Działają bowiem jednocześnie w dwóch światach splecionych ze sobą – w świecie dorosłych i dzieci, w których dokonują wyborów, starają się zrozumieć, przyswoić i konstruować znaczenia, normy i wartości społeczne. Zatem określenie „reprodukcja interpretatywna” odnosi się do innowacyjnego i kreatywnego aspektu uczestnictwa dzieci w społeczeństwie, do ich udziału w wytwarzaniu kultury i zmiany kulturowej. W relacji z innymi dziecko uczy się kulturowego ukierunkowywania swojego działania i nadawania mu podmiotowej regulacji. W rozwoju tej złożonej kompetencji podmiotowej dziecka, szczególnie regulacji procesów symbolicznych, zasadnicze znaczenie ma szkoła (Rimm-Kaufman, Wanless 2015).

Według Arnolda Sameroffa (2010, s. 15) „Samoregulacja jest uzależniona od doświadczenia regulacji od innych ludzi, sam proces regulacji ma charakter transakcyjny, czyli polega nie tylko na wzajemnym oddziaływaniu, ale oddziaływaniu na siebie zmieniających się pod wpływem poprzednich interakcji systemów”. Schematem najlepiej obrazującym model zmiany regulacji jest rożek znajdujący się w tubie – rożek symbolizuje przyrost samoregulacji, a otaczająca rożek tuba jest symbolem zmniejszającego się poziomu regulacji zachowań i działań dziecka przez inne osoby. A więc zdolność do kierowania swoim działaniem rozwija się w kontekście społecznym, który jest źródłem kompleksowych wzorców i odniesień społecznych, emocjonalnych i poznawczych do budowania własnej samoregulacji. Samoregulacja nie rozwija się poza działaniem komunikacyjnym i praktycznym – jest wpisana w te działania. Zajęcia szkolne dostarczają wiele okazji do rozwoju samoregulacji, kiedy do dzieci delegujemy kontrolę, wspieramy autonomię, w dialogu negocjujemy kontekstowe konstruowanie znaczeń, uczymy przewidywania zdarzeń, wspieramy działania refleksyjne i właściwie rozumiemy partycypację (Bałachowicz 2015, s. 242–251). Wzrost samoregulacji dialektycznie związany jest z rozwojem poznawczym, społecznym, emocjonalnym i motywacyjnym, w interakcji budowane są zasoby indywidualne, które są wynikiem wzajemnie uwarunkowanych, dwukierunkowych oddziaływań dziecka ze środowiskiem społeczno-kulturowym.

Podsumowując pokrótce przedstawione poglądy na temat społecznego i kulturowego uczenia się dzieci, należy zauważyć, że pojawia się nowy obraz dziecka:

aktywnego współtwórcy swojego rozwoju, partnera w społecznym uczeniu się w interakcji z rówieśnikami i dorosłymi. Nowy obraz dziecka oddają poniższe określenia:

- Dziecko to aktor społeczny, aktywny członek „społeczności umysłów”.
- Dziecko to aktywny uczestnik interakcji; konstruujący „teorie umysłów”, interpretujący kontekst, sytuację społeczną, oddziałujący na kierunek interakcji.
- Dziecko to podmiot współkonstruujący znaczenia; konstruujący swoją wiedzę, swój obraz świata i siebie w świecie.
- Dziecko to podmiot doświadczenia i jego rekonstrukcji, w wyniku czego w złożonych procesach społecznych i indywidualnych buduje swoje „ja”, swoją wiedzę, system wartości, standardów, swoje funkcje zarządzające, swoje kompetencje itd.
- Aktywny uczeń to taki, który zaangażowany jest w wykonanie zadania z własnej woli, ze zrozumieniem i dążeniem do realizacji celu, z przyjęciem podmiotowej odpowiedzialności za proces uczenia się. Efektywne uczenie się i sukces dziecka wymagają wysiłku oraz nakładu czasu ucznia i nauczyciela. Uczenie się automonitorowania jawnych i ukrytych, konkretnych i symbolicznych etapów wykonania zadania jest podstawą kierowania swoim uczeniem się.
- Forma samoregulacji jest procesem kulturowym, nie rozwija się w sposób naturalny, lecz wymaga wsparcia społecznego. W szkole rozwój podejścia zadaniowego i kierowanie procesem uczenia się wymaga zabiegów wychowawczych i dydaktycznych. A więc umiejętności kierowania swoim uczeniem się rozwijają się na bazie doświadczeń związanych z działaniem z innymi osobami – w szkole – w dialogu z nauczycielem i kolegami.

Różnice między regulacją kierowaną z zewnątrz a regulacją podmiotową można opisać, odwołując się do koncepcji Lwa S. Wygotskiego (1989), w której rozwój dowolności działania zasadza się na połączeniu myślenia i działania poprzez użycie słowa. W rozwoju aktywności celowej, ukierunkowanej można wskazać kilka jakościowo różnych etapów, gdzie samokontrola, a następnie samoregulacja są etapami finalnymi.

Dla procesów samokontroli (*self-control*) charakterystyczne są następujące cechy zachowań:

- zachowanie jest realizowane jako odpowiedź na zinternalizowane polecenia lub dyrektywy;
- zachowanie jest organizowane zgodnie z formułą S-R (bodziec–reakcja);
- zachowanie jest odpowiedzią na bezpośrednie bodźce pochodzące ze środowiska.

Natomiast dla procesów samoregulacji (*self-regulation*) charakterystyczne są trzy inne cechy zachowania, które odróżniają wspomniane procesy od samokontroli (*self-control*), a mianowicie:

- podmiot kieruje zachowaniem zgodnie z własnym planem czy celem;
- zachowanie jest organizowane jako funkcjonalny system; zachowanie jest zmienne, modyfikowane, przystosowywane odpowiednio do zmiany celu czy sytuacji;

- dziecko uwzględnia w planowaniu działania narzędzia kulturowe i wykorzystuje je do osiągnięcia celu (Diaz, Neal, Amaya-Williams 1990).

W *Podstawie programowej I etapu edukacyjnego* przede wszystkim odnajdujemy odwoływanie się do pierwszego wzoru kierowania aktywnością ucznia, kierowania przez nauczyciela, wykonywania pracy pod kierunkiem, a więc procesu samokontroli dostosowania się do polecenia, wzoru wykonania działania. Chodzi o zalecane strategie działania edukacyjnego oraz o słownictwo dotyczące opisu czynności poznawczych ucznia: *wyróżnia, rozpoznaje, nazywa, odszukuje, wymienia, wskazuje, kojarzy, korzysta, odróżnia* itp. Dominacja strategii percepcyjno-odtwórczej i percepcyjno-wyjaśniającej w kierowaniu szkolnymi działaniami dzieci jest niewystarczająca dla rozwoju samodzielności uczenia się. Rozwija ona uczenie się „po śladzie”, oczekiwanie na instrukcję, szukania gotowych odpowiedzi. Dopiero włączenie do kierowania modelem samoregulacji, kiedy dziecko jest autorem/współautorem działań, a nauczyciel deleguje do niego decyzję i kontrolę działań bądź negocjuje z nim zakres czy sposób wykonania zadań, prowadzi do uczenia się kierowania swoim działaniem. W takim przypadku działania dziecięce obejmują: określenie celu działania (albo własną jego rekonstrukcję), planowanie, przygotowanie i wprowadzenie właściwej strategii działania, dobranie sposobów i narzędzi działania, zapewnienie sobie informacji zwrotnych oraz ocenę efektów częściowych i końcowych, jak również utrzymanie odpowiedniej koncentracji na działaniu i motywacji. Dziecko ma możliwość wykonywania ich zgodnie z własnymi pomysłami, wykorzystując wcześniejsze doświadczenia. Tak organizowane uczenie się oznacza więcej niż tylko opanowanie konkretnej umiejętności, bo obejmuje także rozwijanie własnych możliwości sprawczych, kierowanie i weryfikację działania w zależności od kontekstu (Bałachowicz 2009). Samoregulacja w procesie uczenia się nie stanowi zatem zestawu umiejętności, które można ćwiczyć, odrębnego od codziennego uczenia się, ale jest jego integralną częścią. Jest ona produktem ubocznym podejmowanych działań, produktem doświadczenia nabytego w czasie ich wykonywania, uzgadniania działań w relacjach z innymi, ale nie jest celem samym w sobie. Umiejętności te rozwijają się w zabawie z rówieśnikami, w pracy grupowej, we wspólnym wykonaniu projektów i kreatywnych zadań szkolnych, w dialogu z nauczycielem.

Zaangażowanie osoby w działanie ukierunkowane na osiągnięcie celu uruchamia cały szereg pozytywnych stanów, jak:

- generatywność, czyli dążenia eksploracyjne, ciekawość poznawczą, poszukiwanie nowych informacji, dążenie do wywoływania zmian w otoczeniu, tendencję do wypróbowywania nowych sposobów myślenia i działania;
- optymizm w działaniu, czyli nastawienie na zdarzenia pozytywne, okoliczności sprzyjające działaniu, oczekiwanie sukcesu, oczekiwanie powodzenia, a nie porażki;
- zaufanie do siebie, które manifestuje się w stosunku do własnych preferencji, własnych wyborów i decyzji, ale i do własnych kompetencji poznawczych i działaniowych; człowiek ufa trafności własnych pomysłów na rozwiązanie problemu,

własnym wnioskom, własnej pamięci; ten składnik orientacji podmiotowej nazywamy w szkole „wiarą we własne siły”;

- selektywność, która przejawia się w jasnym, zdecydowanym wartościowaniu, ukierunkowaniu uwagi na te aspekty otoczenia, które wiążą się z celami, z potrzebami i oczekiwaniami wynikającymi z podjętego działania;
- poszukiwanie przyczynowości, co oznacza nastawienie na wykrywanie związków między zjawiskami, zwłaszcza zaś związków między własnym zachowaniem a jego możliwymi następstwami w otoczeniu społecznym i materialnym (Kofta 1989, 2001).

Badania wskazują, że wykorzystanie założeń samoregulacji w procesie organizowania szkolnego uczenia się sprzyja zaangażowaniu podmiotowemu we własne uczenie się i prowadzi do wyższych efektów. Takie osoby:

- umieją zarządzać czasem przeznaczonym na naukę;
- stawiają sobie ambitniejsze cele doraźne i precyzyjnie je monitorują;
- satysfakcjonuje je wyższe stawianie poprzeczki;
- działają skuteczniej i wytrwalej;
- kontrolują, oceniają i ulepszają swoją pracę;
- umieją kontrolować własne emocje i motywację;
- wchodzą aktywnie w interakcję z otoczeniem (Dumont, Istance, Benevides 2013, s. 483–484).

Jeżeli przyjęliśmy założenie, że umiejętność uczenia się jest naczelną strategiczną kompetencją współczesnego człowieka, niezbywalną w obliczu wyzwań cywilizacyjnych (Kwiatkowski 2018), to również musimy zwrócić uwagę na występujące w procesie wychowawczym napięcie między uczeniem się adaptacyjnym a uczeniem się twórczym czy raczej napięcie między uczeniem się zachowawczym a uczeniem się antycypacyjnym. Na początku lat 80. XX wieku Bogdan Suchodolski (1982, s. 12) stwierdzał, że konflikt między uczeniem się zachowawczym a antycypacyjnym „[...] nie dotyczy nauczania elementarnego, które z samej swej natury musi mieć charakter «zachowawczy», a nie «antycypacyjny». [...] Konflikt ten bowiem może się zarysować dopiero na znacznie wyższym szczeblu nauczania”.

Trudno zgodzić się z tak zdecydowanym poglądem Suchodolskiego na temat dominacji w edukacji dziecka uczenia się zachowawczego, ono jest i jest cenione w procesie wrastania we wspólnotę, w zagnieżdżaniu się i budowaniu swoich relacji z innymi (Elias 2008; Sztompka 2016). Ale wszyscy się zgodzimy z tym, że podstawową kategorią opisu współczesności jest zmiana. Za sprawą pandemii spowodowanej COVID-19 współczesny świat przypomniał nam, że nieprzewidywalność, niepewność, ryzyko, brak stabilności tego, co trwałe, są stałymi cechami współczesności, przejawami codziennej egzystencji człowieka i jego wspólnoty. Dziecko również tego dramatycznie doświadcza, a więc edukacja do życia „tutaj i teraz” oprócz wymiaru zachowawczego musi mieć wymiar twórczy, antycypacyjny i innowacyjny. Tym bardziej, że wychowanie „tutaj i teraz” wpisuje się

w perspektywę życia człowieka, istoty tworzącej własne środowisko życia, odpowiedzialnej za jego kształt i rozwój, odpowiedzialnego i działającego dla wspólnego dobra. Dla ukierunkowania uczenia się przez całe życie nie wystarczy nam więc następujące wyjaśnienie: „Uczenie się to świadome i wymagające wysiłku zaangażowanie ucznia w procesy przyswajania wiedzy i umiejętności w interakcji z otoczeniem” (Dumont, Istance, Benavides 2013, s. 482). Taka definicja uczenia się nie odnosi się do wartości, do wymiarów humanistycznych edukacji, wewnętrznego rozwoju człowieka i wspierania kreatywnej roli jednostki w świecie zewnętrznym, co dotyczy świata materialnego, świata symbolicznego, świata kultury i informacji, ale w równej mierze świata wartości i relacji międzyludzkich. Tak jak podkreślał Senge (2000, s. 30): „Poprzez uczenie się zwiększamy naszą zdolność tworzenia, bycia częścią twórczego procesu życia”.

W związku z tym trzeba odwołać się do szerszej definicji uczenia się. Wydaje się, że jednym z ważnych tropów jest sięgnięcie do międzynarodowych raportów diagnozujących trudności końca ery przemysłowej i proponowanych „scenariuszy edukacyjnych” otwarcia nowych możliwości rozwoju jednostki i wspólnoty. Nie tylko zawierają one zapis tropów ludzkiego wysiłku zrozumienia pojawiających się granic wzrostu gospodarczego, lecz także pokazują kierunki rozwoju kompetencji człowieka, jego potencjalnych możliwości, poszerzają perspektywę patrzenia na edukację i rozwój refleksyjności człowieka. Odwołam się tylko do jednego z raportów Klubu Rzymskiego: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (Botkin, Elmandjra, Malitza 1982), który do dyskursu o edukacji wnosił nowy system kategorii pedagogicznych: uczenie się antycypacyjne i innowacyjne. Obejmuje ono opanowywanie i wdrażanie nowych metodologii, nowych umiejętności, postaw i wartości niezbędnych do życia w świecie pełnym zmian (Botkin, Elmandjra, Malitza 1982, s. 50). Innowacyjne uczenie się opisywane jest za pomocą następujących kategorii:

- *rozumienie*, uczenie się ze zrozumieniem, przez rozumienie i dla rozumienia złożoności, paradoksów i konfliktów, wyboru wartości, równoważenia sprzeczności itd.;
- *konstruowanie znaczeń*, uczenie się społecznego konstruowania znaczeń, podejmowania dyskusji i współpracy;
- *uczenie się uczestniczące, partycypacyjne*, uczestniczenie jako działanie społeczne, tworzenie solidarności w przestrzeni, uczenie się w realiach lokalnych;
- *uczenie się w interakcjach społecznych*, uczenie się w kooperacji, tworzenie relacji i sieci społecznych;
- *uczenie się kontekstowe*, uczenie się w kontekście stosowania norm, wzorów – nadawanie im treści w kontekście, wzbogacanie zasobów kontekstu – środowiska, rozwiązywanie problemów globalnych w kontekście – w najbliższym środowisku (*myśl globalnie, działaj lokalnie*);
- *uczenie się antycypacyjne*, uczenie się dostrzegania alternatywnych układów odniesienia, możliwości i alternatywnych projektów rozwiązań;
- *uczenie się twórcze*;

- *kierowanie się wartościami, umiejętność dostrzegania konfliktów*, poszukiwania rozwiązań przez dialog z innymi jednostkami (Botkin, Elmandjra, Malitza 1982, s. 64–107; Bałachowicz 2016, s. 22–23).

Antycypacja, uczestniczenie, solidarność i odpowiedzialność to główne cechy innowacyjnego uczenia się. „Antycypowanie to zdolność stawania wobec sytuacji nowych, nie mających precedensu, [...] to umiejętność dawania sobie rady z przyszłością, przewidywania nadchodzących wydarzeń oraz oceniania konsekwencji, jakie na średnią i długą metę będą miały bieżące działania i decyzje” (Botkin, Elmandjra, Malitza 1982, s. 76–77). Bez zrozumienia złożoności zdarzeń i procesów trudno sprostać nowym wyzwaniom. Kształcenie nastawione na rozumienie to nie tylko kształcenie umysłu, lecz także człowieka posługującego się umysłem. Rozwój rozumienia w szkolnym uczeniu się wymaga zaangażowania osobistej ciekawości ucznia, zainteresowań, wyobraźni, emocji, prowadzi do osiągnięcia „wiedzy osobistej”. Wymaga ono uczenia się z doświadczenia oraz „doświadczania” sytuacji zastępczych lub wyobrażonych, a więc uczenia się przez tworzenie projektów, symulowanie zdarzeń czy organizowanie gier itp. Szczególną cechą antycypowania jest zdolność projekcji w przyszłość, dostrzegania spektrum uwarunkowań, tworzenie nowych wariantów rozwiązań przewidywania niezamierzonych skutków ubocznych, musi więc łączyć się z wyborem wartości. To one pomagają podjąć właściwe decyzje.

Myślenie antycypacyjne nie polega na wyjątkowym wizjonerstwie – jest to zespół umiejętności, których można się uczyć, jeśli są wpisane w system edukacji. Chodzi o taką kulturę uczenia się, w której uczeń ma możliwość formułowania przypuszczeń, hipotez, scenariuszy, symulowania, tworzenia modeli, analiz tendencji, układania planów, uwzględniania długofalowych perspektyw, badania ukrytych konsekwencji własnych czynów, nastawionych zarówno na dobro własne, jak i na dobro społeczne.

Istotnym wymiarem uczenia się innowacyjnego jest też uczestniczenie. „O ile antycypacja pobudza solidarność w czasie, uczestniczenie stwarza solidarność w przestrzeni. Gdy antycypowanie jest działaniem umysłowym, uczestniczenie jest działaniem społecznym” (Botkin, Elmandjra, Malitza 1982, s. 82–83). Interakcje społeczne, dialog służą „ucieraniu” rozbieżnych antycypacji, by wypracować niezbędny konsensus, co wzmacnia solidarność. Partycypacja w projektowaniu i działaniu, podejmowaniu decyzji dotyczących własnego środowiska i otoczenia rozwija wymiary społecznego i indywidualnego uczenia się (por. Bałachowicz 2016, s. 23–24).

Zdaniem autorów raportu *Uczyć się – bez granic*

Najważniejszym spośród wszystkich elementów, jakie uczestniczą w procesie uczenia się, są wartości. [...] Występowanie wartości nakreśla granicę między obiektywnością a subiektywnością, dzieli fakt od sądu, to, co „jest naprawdę”, od tego, co „powinno być” [...] Wartości odgrywają zasadniczą rolę w podejmowaniu decyzji (Botkin, Elmandjra, Malitza 1982, s. 99).

Zaliczając wartości do elementów uczenia się, autorzy podkreślają ich kierunkowy charakter, ich rolę w określaniu celu działania i wartościowaniu jego głównych składowych,

co łamie tradycję uczenia się „suchych faktów” i uwypukla rolę społecznego uczenia się. Napięcie, jakie wywołuje konieczność dokonywania wyborów między różnorodnymi wartościami, jest katalizatorem uczenia się innowacyjnego, poszukiwania nowych rozwiązań i dokonywania śmiałych wyborów. Głównym celem innowacyjnego uczenia się jest rozszerzanie zakresu wyboru i kontekstowe, społeczne podejmowanie decyzji przy różnorodności poglądów. Promuje ono otwartość, spotkanie, dialog, podmiotowość, rozwój aspiracji, marzeń i poszukiwania nowych rozwiązań. Nie można jednak rozwijać ich w edukacji uwikłanej w konteksty transmisji, władzy i hierarchii, lecz tylko przy demokratyzacji wymiarów i przestrzeni uczenia się.

Zamiast zakończenia

Przedstawienie kolejnych zmian w koncepcji i praktyce edukacji wczesnoszkolnej wychodzi poza ramy tego tekstu. Pokazałam kierunek zmian, uwypuklając napięcie między tradycyjnym, transmisyjnym modelem edukacji oferowanym dziecku a potrzebami kształcenia autonomicznej, sprawczej i samosterownej jednostki jako członka demokratycznego społeczeństwa. Reprodukacja zastanych ról społecznych i wiedzy przez system edukacji nie sprzyja antycypacyjnemu i innowacyjnemu uczeniu się ani nie buduje oczekiwanych fundamentów pod uczenie się całościowe. Wobec tego edukacja musi odejść od modelu transmisyjnego, uczenia się zachowawczego do edukacji otwartej, elastycznej, transformatywnej, nastawionej na społeczne i kreatywne uczenie się. Musi odejść od edukacji dyrektywnej, uniformizującej zachowania do edukacji preferującej zaangażowanie, partycypację i indywidualny wysiłek skierowany na autokreację i społeczne działanie. W codzienności edukacyjnej dziecka musi zaś odejść od ciągłej władzy i kontroli nauczyciela nad uczniowskim uczeniem się ku delegowaniu władzy i kontroli do uczniów. Zintegrowanie w praktyce wielu działań, które uruchamiają emancypacyjne wartości kształcenia, wyposażają młodych ludzi w kulturowe narzędzia samoregulacji, autonomii, umiejętności nawiązywania partnerskich relacji, osiągania celów we wspólnym działaniu, budowania sieci społecznych relacji, przyjmowania odpowiedzialności za siebie i swój styl życia wymaga odważnego myślenia pedagogicznego i politycznego. W odniesieniu do *Podstawy programowej I etapu edukacyjnego* najwyższy czas wypełnić „lukę pedagogiczną”, która jest zauważalna w całym dokumencie urzędowym.

Bibliografia

- Adamek I., Bałachowicz J. (red.). (2013). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesniej edukacji dziecka*. Kraków: Impuls.
- Alexander R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7–34.
- Bałachowicz J. (2009). *Styl działań edukacyjnych nauczycieli. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

- Bałachowicz J. (2016). Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej. W: L. Tuszyńska (red.), *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli klas początkowych* (s. 11–42). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz J. (2019). Szkoła do naprawy. Wartości jako wymiary codziennego uczenia się. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8, 3–16.
- Bernstein B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski. Warszawa: PIW.
- Bernstein B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. (1982). *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego. Tłum. M. Kukliński. Warszawa: PWN.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: WN PWN.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Burr V. (2003). *Social constructionism*. 2nd edition. London–New York: Routledge.
- Cochran-Smith M., Zeichner K.M. (red.). (2013). *Studying teacher education: The Report of the AERA panel on research and teacher education*. New York: Routledge.
- Corsaro W.A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dąbrowski M. (2007). *Pozwólmy dzieciom myśleć*. Warszawa: CKE.
- Delors J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Tłum. W. Rabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.
- Dijk van A. (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: WN PWN.
- Diaz M., Neal C.J., Amaya-Williams M. (1990). The social origins of self-regulation. W: L.C. Moll (red.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (s. 127–154). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dumont H., Istance D., Benevides F. (red.). (2013). *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce*. Tłum. Z. Janowska. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Elias N. (2008). *Spoleczeństwo jednostek*. Tłum. J. Stawiński. Warszawa: WN PWN.
- Ernest P. (2009). The one and the many. W: L.P. Steffe, J. Gale (red.), *Constructivism in education* (s. 459–486). New York–London: Routledge.
- Federowicz M., Chojńska-Mika J., Walczak D. (red.). (2014). *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: IBE.
- Foucault M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Tłum. A. Siemek. Warszawa: PIW.
- Foucault M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2008). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*. Warszawa: WSiP.
- Hall S. (1987). Kodowanie i dekodowanie. Tłum. W. Lipnik, I. Siwiński. *Przekazy i Opinie*, 47–48(1–2), 58–72.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998). *Theorizing childhood*. New York: Teacher College Press.
- Katz D., Kahn R.L. (1979). *Spoleczna psychologia organizacji*. Tłum. B. Czarniawska. Warszawa: PWN.
- Kelly A.V. (2011). *The curriculum: Theory and practice*. Los Angeles–London–New Delhi: Sage Publications.
- Klus-Stańska D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kofta M. (1989). Orientacja podmiotowa: zarys modelu. W: M. Kofta (red.), *Wychowanek jako podmiot działań* (s. 35–64). Warszawa: Wydawnictwa UW.

- Kofta M. (2001). Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie a adaptacja psychologiczna. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć* (s. 199–225). Warszawa: WN PWN.
- Kuszał K. (2011). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczyciela. Miedzy anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowski S.M. (2018). Kompetencje przyszłości. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 14–29). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Michalak R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Moss P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. London–New York: Routledge.
- Nowicka M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Obuchowski K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: WN PWN.
- Olechowska A. (2019). *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Ostrowicka H. (2015). *Przemysłuć z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków: Impuls.
- Pring R. (2012). Putting persons back into education. *Oxford Review of Education*, 38(6), 747–760.
- Rimm-Kaufman S.E., Wanless S.B. (2015). An ecological perspective for understanding the early development of self-regulatory skills, social skills, and achievement. W: R.C. Pianta, W.S. Barnett, L.M. Justice, S.M. Sheridan (red.), *Handbook of early childhood education* (s. 299–323). New York–London: The Guilford Press.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356. Pobrano z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2017000356/O/D20170356.pdf>, (dostęp: 25.02.2021).
- Sameroff A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22.
- Schneider B.H., Benenson J., Fülöp M., Berkics M., Sándor M. (2014). Cooperation and Competition. W: P. K. Smith, C. H. Hart (red.), *The Wiley Blackwell Handbook of Childhood Social Development. Second Edition* (s. 472–490). Wiley Blackwell.
- Senge P.M. (2000). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Tłum. H. Korolewska-Mróż. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Schulz R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Sitek M. (red.). (2020). *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów z matematyki i przyrody*. Warszawa: IBE.
- Sowińska H. (red.). (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Suchodolski B. (1982). Przedmowa do wydania polskiego. W: J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zeurzec „lukę ludzką”. Raport Klubu Rzymskiego* (s. 5–23). Warszawa: PWN.
- Śliwerski B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WaiP.

- Śliwerski B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Impuls.
- Sztompka P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Sztompka P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Znak.
- White J. (2013). Aims as policy in English primary education. W: R. Alexander (red.), *The Cambridge Primary Review Research Survey* (s. 282–305). London–New York: Routledge.
- Wood D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wygotski L.S. (1989). *Myslenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: PWN.
- Zbróg Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zintegrowana strategia umiejętności 2030 (część ogólna)* (2020). Warszawa: MEN.
- Żytko M., Morawska B. (2012). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Cz. 7, Uczeń, szkoła, dom: raport z badań*. Warszawa: CKE.

PROF. DR HAB. JÓZEFA BAŁACHOWICZ – pedagog, nauczyciel akademicki, badacz i koordynator prac badawczych w zakresie wczesnej edukacji; pracownik Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, kierownik Katedry Wczesnej Edukacji; przewodnicząca Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w latach 2014–2019, obecnie przewodnicząca Sekcji Edukacji Elementarnej; redaktor naczelna czasopisma „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”. Autorka wielu publikacji naukowych związanych z wychowaniem i edukacją dziecka: jakością procesu edukacji, kulturą dydaktyczną edukacji wczesnoszkolnej, demokratyzacją codzienności szkolnej dziecka, edukacyjnym wsparciem rozwoju podmiotowości człowieka w okresie dzieciństwa, kształceniem przyszłych nauczycieli dzieci i rozwojem ich profesjonalnych kompetencji. Autorka, współautorka i redaktorka książek m.in. *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością, Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka, Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka, Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka, Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach, Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna, Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne, Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*.

Ewa Jarosz

ORCID: 0000-0002-3207-0148

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży – problemy upowszechniania idei

Streszczenie: Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży jest obecnie szeroko promowaną w świecie ideą. Współcześnie zyskała pozycję jednego z głównych kierunków rozwoju społecznego. W sensie znaczeniowym jest kwestią przestrzegania praw dziecka. Dyskurs teoretyczny na temat partycypacji dzieci i młodzieży rozwija się dynamicznie od momentu uchwalenia Konwencji o prawach dziecka. W praktyce życia społecznego, pomimo wielu już inicjatyw na rzecz implementacji idei, rzeczywistość

partycypacji młodych ludzi pozostawia wiele do życzenia. Niejednokrotnie w praktyce społecznej spotyka się wypaczenia sensu idei. W rozdziale podjęto próbę wskazania głównych problemów upowszechniania partycypacji oraz podstawowych kierunków działań na rzecz poprawy sytuacji.

Słowa kluczowe: partycypacja dzieci i młodzieży, obywatelstwo dzieci, prawa dziecka, aktywność społeczna

Social participation of children and youth – problems of disseminating idea

Abstract: Social participation of children and youth is an idea which is currently widely promoted in the world. Today it becomes one of the basic direction of the social development. In its primary sense it is an issue of respecting children's rights. Theoretical discourse on children's and youth participation has been dynamically developing since the Convention on the rights of the child was established. However in practice, despite many initiatives for its implementation,

reality of children's and youth participation is still not satisfying. There are many false activities and situations pretending participation. In the chapter an attempt to describe some of the main problems in this area are undertaken as well as the main way of acting towards the improvement.

Keywords: children's and youth participation, children's citizenship, rights of the child, social activity

Wprowadzenie

Upowszechnianie partycypacji społecznej dzieci i młodzieży staje się obecnie jednym z głównych trendów społecznych i swoistym wskaźnikiem poziomu zaawansowania społeczeństw w rozwijaniu demokracji jako rzeczywistości opartej na inkluzji, przynależności, i pełnej partycypacji wszystkich grup społecznych. Idea partycypacji młodych ludzi zyskuje obecnie coraz większe zainteresowanie badaczy z wielu dyscyplin,

rozważających różne jej wymiary i aspekty w perspektywie zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. Powoduje to, że dyskurs o partycypacji dzieci i młodzieży rozwija się dynamicznie, a jednocześnie ewoluuje w swej treści i formie (Jarosz 2019).

W przeszłości, w różnych czasach i kulturach społeczna pozycja dziecka, jego wartość i ważność w tym względzie były uznawane oraz rozumiane odmiennie. To w danej kulturze i panujących stosunkach społecznych tkwią bowiem podstawy konstruowania wizji dziecka i dzieciństwa oraz uznawanych standardów relacji z dorosłymi, w tym jego praw do udziału w życiu społecznym, autonomii, samostanowienia. Dziecko i dzieciństwo są społeczno-kulturowymi konstruktami (James, James 2004; James, Prout 1997; Stainton Rogers 2008). Dzisiaj, choć kod społeczno-kulturowy nadal silnie determinuje sytuację dzieci na świecie, to jednak na tle procesów globalizacyjnych i rozwoju technik komunikacji społecznej widać, jak szybko idee społeczne dotyczące dzieci oraz ich statusu i roli rozprzestrzeniają się w różnych regionach świata.

Nadawanie dziecku statusu obywatela oraz aktora i konstruktora rzeczywistości społecznej jest świeżym osiągnięciem historii społecznej i w zasadzie własnością czasów współczesnych (Hughes, Smith 2008; James 2011). Jest bowiem konsekwencją rozwoju demokracji i poszanowania praw jednostki oraz ich swoistego przełożenia na kwestie dotyczące sytuacji dzieci. Znalazło to jak dotychczas swoją oficjalną formułę w ukonstytuowaniu praw partycypacyjnych w Konwencji o prawach dziecka z 1989 r.¹ oraz w innych aktach międzynarodowych². Co prawda status dziecka jako obywatela był wcześniej w historii sygnalizowany, ale przede wszystkim w teoretycznych dywagacjach i postulatach, z epizodycznymi jedynie próbami jego urzeczywistnienia w praktyce. W tym względzie znakomitą rolę odegrał Janusz Korczak, który poza promowaniem idei dziecka obywatela w swoich pismach podjął próbę jej praktycznego wdrożenia w prowadzonych przez siebie instytucjach. Dzisiaj te próby nazywa się pierwszymi eksperymentami w obszarze implementacji społecznej partycypacji dzieci i wprowadzania

¹ Ideę partycypacji społecznej dzieci wyraża kilka artykułów (art. 7 oraz 12–17). Zwłaszcza jednak artykuł 12 Konwencji formułuje ją jako prawo dzieci do swobodnego wyrażania własnych poglądów w sprawach ich dotyczących oraz przyjmowania tych poglądów z należytą powagą. Artykuł ten jest uznawany za esencjonalny dla ukonstytuowania się współczesnego rozumienia idei partycypacji dzieci. Kolejne artykuły: 13, 14, 15, 16 i 17 uszczegóławiają ideę uczestnictwa społecznego dzieci i dotyczą: prawa do swobodnej wypowiedzi, prawa do informacji, prawa do swobody myślenia, sumienia i wyznania, prawa do swobodnego zrzeszania się oraz prawa do prywatności i do dostępu do informacji medialnych.

² W tej mierze wymienić należy: *Znowelizowaną europejską kartę uczestnictwa młodych w życiu lokalnym i regionalnym* z 2003 r. oraz *Rekomendację Komitetu Ministrów państw członkowskich Rady Europy Rec(2004)13 o partycypacji młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym*, rekomendację Rady Europy *Promoting the participation by children in decisions affecting them* (1864, z 2009 r.), *Komentarz ogólny nr 12 Komitetu Praw Dziecka: The right of the child to be heard* z 2009 r. Można wskazać też na inne jeszcze dokumenty dotyczące realizacji prawa dzieci do uczestnictwa w życiu publicznym i społecznym – np. *Zalecenie Nr R(97)3 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie udziału młodzieży oraz przyszłości społeczeństwa obywatelskiego*.

demokracji w instytucje wychowawcze, choć sam Korczak tego akurat terminu nie używał, akcentując bardziej status dzieci jako obywateli.

Teoretyczny dyskurs o partycypacji dzieci znajduje dzisiaj implementację społeczną w działaniach upowszechniających i urealnających go w praktyce. Aspirujące do rozwoju demokracji polityki i praktyka społeczna promują obecnie partycypację dzieci i młodzieży na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym. Co więcej, partycypacja młodych ludzi staje się wręcz wymaganym standardem dla licznych domen życia społecznego: od polityki funkcjonowania instytucji po politykę państwową (Tisdall, Pitti, Bruselius-Jensen 2021). Działania upowszechniania partycypacji dzieci polegają prymarnie na wprowadzaniu w życie praw i regulacji zapewniających partycypację i ich stanowieniu na poziomie konkretnych instytucji i środowisk, ale także na promowaniu partycypacji i rozwiązań oraz środków jej urzeczywistniania w praktyce. Działania te bez wątpienia dynamizują rozwój dyskursu o tym, kim jest, a raczej kim może być dziecko-obywatel, gdyż zmuszają do wychodzenia poza teoretyczne dyskusje na temat uprawnień dzieci, zderzając ideę z praktycznymi możliwościami i społeczno-kulturowym kontekstem. Te „zderzenia” idei z rzeczywistością społeczną pokazują, iż pomimo głębokiego podłoża argumentacyjnego odwołującego się zarówno do zasad demokratyzacji, jak i do korzyści, jakie przynosi urzeczywistnianie partycypacji młodych ludzi, opór przed uznaniem i realizowaniem idei w praktyce nadal jest silny.

Próba diagnozy jakości implementacji idei partycypacji społecznej dzieci i młodzieży

Pomimo iż od czasu uchwalenia Konwencji o prawach dziecka dokonuje się ekspansja idei obywatelstwa dzieci, realizacja głębokiego sensu tej idei w praktyce życia społecznego napotyka trudności, a wręcz opór. Prowadzone w tym obszarze badania ujawniają wiele wypaczeń idei albo bardzo powierzchowne podejście do jej realizacji w praktyce. Zdarza się też, że jest ona wdrażana niedbale, gdyż zapomina się o tej części dzieci, dla których ze względu na ich status socjalny, przynależność do mniejszości etnicznych czy religijnych oraz niepełnosprawność lub inne powody standardowe ścieżki partycypacji oferowane młodym ludziom są mało dostępne (Johnson 2009).

O ryzyku pozornych działań w obszarze wdrażania partycypacji dzieci pisał Roger Hart (1992, 1997). Wskazał on na kilka pseudopostaci partycypacji, takich jak zjawiska manipulacji dziećmi, dekorowania się dziećmi oraz tokenizm (Hart 1992, 1997), które w gruncie rzeczy polegają wykorzystywaniu dzieci przez dorosłych dla własnych interesów. Zjawiska opisywane przez Harta w latach 90. zdają się często występować także w obecnej rzeczywistości społecznej.

Dekorowanie się dziećmi to wykorzystywanie obecności dzieci w jakichś działaniach, w celu pokazania przez dorosłych walorów własnego projektu po to, by osiągnąć własny interes. To nic innego jak wykorzystywanie wizerunku dzieci w celu uatrakcyjnienia własnego projektu, wykazania jego społecznych czy przyjaznych dzieciom walorów. Dekorowanie się dziećmi to zjawisko występujące w polityce na poziomie

zarówno ogólnokrajowym, jak i lokalnym, spotykane często w ramach programów wyborczych albo ogłaszania decyzji politycznych.

Manipulowanie dziećmi z kolei oznacza sytuację udawania przez dorosłych, że projekty, działania czy decyzje są inspirowane przez dzieci, stwarzanie ułud, że pochodzą one od dzieci. Manipulowanie dziećmi występuje na różnych poziomach społecznych i w różnych środowiskach. Przykładem jest namawianie dzieci do udziału w jakichś marszach, protestach, do noszenia plakatów, transparentów podczas manifestacji społecznych lub akcji wyborczych. Jeśli dzieci nie rozumieją celu tych działań i swojego w nich udziału, wówczas jest to manipulacja. Przykładem manipulacji jest też powoływanie się na dobro dzieci, ich potrzeby i interes bez rzeczywistego zebrania opinii dzieci lub przy poprzestaniu na pojedynczych głosach wybranych lub nawet dobranych sobie młodych ludzi.

Kolejnym występującym w naszej rzeczywistości zjawiskiem jest pozorne konsultowanie kwestii z dziećmi – tj. bez poważnego traktowania ich opinii. Często w praktyce czy to władz szkolnych, czy lokalnych, czy na poziomie krajowym spotyka się takie konsultowanie pro forma, bez rzeczywistego uwzględniania głosu młodych w decyzjach. Podobnym pseudopartykypacyjnym zjawiskiem jest tokenizm, który oznacza sytuacje, w których dzieciom pozornie udziela się głosu, jednak w rzeczywistości nie mają one wpływu na to, co robią i w czym uczestniczą, i nie mają możliwości decydowania zarówno o przedmiocie swojej wypowiedzi, jak i o sposobie komunikowania (Hart 1992; Tisdall 2014). Obejmuje to sytuacje, w których dzieci nie mają możliwości wyrażania swobodnie swoich opinii, ich wypowiedzi są uzgadniane albo wręcz przymusza się dzieci do ich wygłaszania. Przykładem tokenizmu jest udział w różnych dyskusjach i konferencjach panelowych, kiedy to wybrane przez dorosłych dzieci wypowiadają jakieś kontrolowane przez dorosłych stanowiska czy opinie, stanowiska często nieskonsultowane z rówieśnikami, których uczestnicy takich spotkań jakoby reprezentują. Zjawisko tokenizmu jest też obecne w naszej rzeczywistości. Przykładem są coroczne sesje parlamentów dziecięcych krajowych czy regionalnych. Często młodzi ludzie zostają wybrani do udziału w takich wydarzeniach w „odpowiedni sposób” (przez dorosłych) i często wygłaszają kwestie czy postulaty uzgodnione z dorosłymi. Tokenizm, jakkolwiek jest zbliżony wizerunkowo do postulowanego rzeczywistego charakteru partycypacji w jej odmianie reprezentatywnej oraz w formule konsultacyjnej, charakteryzuje się jednak brakiem u dzieci pełnej świadomości sytuacji oraz brakiem rzeczywistego ich decydowania o chęci udziału, o treści, sposobie i formie tego udziału.

Obserwując otaczającą nas rzeczywistość społeczną, można wskazać też na inne formy wypaczania sensu partycypacji dzieci, co w swoich propozycjach zawarli Marilyn Taylor i Barry Percy-Smith (2008) czy Kay Tisdall (2014).

Jednym z najczęściej występujących zjawisk niekorzystnych dla rozwoju partycypacji dzieci wydaje się być ograniczenie ich uczestnictwa tylko do konsultowania (Tisdall 2014; Taylor, Percy-Smith 2008). Tymczasem głęboki sens partycypacji społecznej dzieci oznacza proces wspólnej refleksji, wspólnego uczenia się i wspólnego działania dorosłych z dziećmi oraz dostarczania dzieciom możliwości praktykowania

samorządności we wszelkich dostępnych obszarach. Praktyka pokazuje niestety, że dzieci są rzadko włączane w deliberacyjny proces podejmowania decyzji, mimo iż pozwalają na to ich możliwości rozwojowe i to od stosunkowo wczesnych etapów rozwoju (Blaisdell i in. 2020). Procesy decyzyjne najczęściej prowadzone są przez dorosłych, którzy w najlepszym wypadku jedynie uwzględniają opinię dzieci. W rzeczywistości więc udział dzieci w procesach decyzyjnych jest nadal marginalizowany. Tymczasem w świetle zasadniczego sensu partycypacji konieczne jest realizowanie autentycznego współdecydowania z dziećmi w ich sprawach, a nie jedynie konsultowanie się z nimi.

Nieprawidłowością w realizacji partycypacji jest też występujący często w praktyce szkoły, instytucji czy środowisk brak doświadczania przez młodych ludzi rezultatów partycypacji, wynikającej z niej zmiany sytuacji (Tisdall 2014). Wielu badaczy wskazuje na to, że dla pełnej realizacji partycypacji dzieci nie wystarcza zapewnienie im istnienia jakichś reprezentujących je struktur czy nawet zaangażowanie ich w proces decyzji, jeśli nie niesie to za sobą wyraźnego efektu poinformowania ich o rezultatach tego udziału, o rzeczywistych zmianach w życiu społeczności, jakie z niego wynikają (Worpole 2003). Częstym problemem jest to, że młodzi ludzie są zapraszani do konsultacji, a nawet wysłuchuje się ich z uwagą i uwzględnia ich propozycje, jednak rzadko mogą oni potem dowiedzieć się, co faktycznie stało się z ich głosem oraz jak proponowane przez nich rozwiązania dokonują zmiany w rzeczywistości. Tymczasem rozwój podmiotowej tożsamości obywatelskiej uwarunkowany jest doświadczaniem sprawczości i skuteczności wyrażanych opinii czy proponowanych rozwiązań.

Do zasadniczych problemów urzeczywistniania się partycypacji dzieci i młodzieży należy brak zaufania ze strony dorosłych przekładający się na brak dialogu, wspólnotowości i integracji działań dorosłych z działaniami dzieci. Wiele problemów w rozwoju partycypacji młodych okazuje się wynikać z faktycznego braku zaufania pomiędzy dorosłymi a młodymi ludźmi. Dorosli często nie ufają dzieciom, nie wierzą w ich kompetencje i odpowiedzialność i w konsekwencji pozwalają im uczestniczyć i decydować tylko w ich „dziecięcych” sprawach, sprawach „mało ważnych” dla sedna funkcjonowania środowiska czy instytucji. Te zasadnicze obszary zarządzania rzeczywistością są zastrzeżone dla dorosłych i pozostają poza zasięgiem młodych ludzi (Mannion 2010). Przykładów dostarcza rzeczywistość samorządności uczniowskiej ograniczona często do zarządzania takimi sprawami, jak wycieczki, dyskoteki, dni specjalne w szkole czy akcje wolontariackie, podczas gdy uczniów nie dopuszcza się do faktycznego współzarządzania środowiskiem. W sferze marzeń póki co pozostaje współdecydowanie uczniów w sprawach finansów szkoły, wyboru dyrektora, programu nauczania czy zatrudniania nauczycieli. Te negatywne uprzedzenia, niechęć lub nieumiejętność uznania dzieci za zdolne do partycypacji są zasadniczą przeszkodą dla rozwoju i wdrażania tej idei (Johnson 2009; Percy-Smith 1998).

W obserwowanej rzeczywistości społecznego implementowania idei obywatelstwa dzieci jako problemowe zjawisko zwraca też uwagę realizowanie się partycypacji młodych ludzi w decyzjach (zwłaszcza politycznych) i życiu społecznym głównie poprzez struktury i agendy dorosłych (Tisdall 2014). Innymi słowy, w rzeczywistości to

dorośli ustalają reguły i formy społecznej partycypacji, to dorośli określają „reguły gry”. Dorośli oczekują, że dzieci wpiszą się w standardowe dla dorosłych sposoby, reguły i mechanizmy wyrażania opinii i oceny czy postulowania zmian. Sposoby te często są sztuczne, obce dla kultury młodych ludzi i w gruncie rzeczy powodują niechęć młodych do uczestnictwa, a w efekcie – brak ich społecznego zaangażowania. Co więcej, w dzisiejszych czasach młodzi ludzie wręcz kontestują przestrzenie i formy zaangażowania społecznego czy sprawowania władzy typowe dla dorosłych, które mają charakter reprezentacyjny, uważając, że takie formuły są przejawami nierówności, niesprawiedliwej hierarchii życia społecznego, a nawet braku demokracji, są podejmowaniem decyzji „za zamkniętymi drzwiami”, w oderwaniu od danej społeczności (Cooke, Kothari 2001). W tym kontekście rodzi się pytanie o rzeczywistość uznania udziału młodych ludzi, a jednocześnie o odczuwanie przez nich uznania i swobody co do możliwości partycypacji. Należy pamiętać, że młodzi ludzie prezentują daleko bogatsze i zróżnicowane formy demokratycznej partycypacji i autonomicznego uczestnictwa społecznego w porównaniu z dorosłymi. Przykładami są liczne ostatnio podejmowane przez młodych akcje społeczne, tworzenie własnych ruchów społecznych, samoorganizowanie się w celach pomocy czy protestów nawet dla sporadycznych celów i krótkotrwałych akcji oraz samorodna działalność dziecięcych aktywistów i liderów (La Terra 2021; Torres-Harding i in. 2018). Ostatnie lata dostarczają wielu przykładów takiego spontanicznego, odbywającego się we własnych formułach udziału młodych ludzi w akcjach związanych z kwestiami ochrony środowiska naturalnego czy na rzecz obrony praw jednostki i demokracji. Paradoksem jest, że dzieci i młodzież są zachęceni do wyrażania własnego zdania w radach lokalnych, samorządach uczniowskich, gdzie tak naprawdę są uwięzieni w świecie wartości i narzucanej kultury dorosłych i ich priorytetów, podczas gdy często chcą pokazywać swoje wartości poprzez własne akcje i w wybranej przez siebie formie. Paradoksem jeszcze większym jest to, iż w sytuacjach spontanicznych akcji partycypacyjnych młodych ludzi dorośli wpadają w panikę, widząc w tym niebezpieczne klimaty buntu i anarchii, braku kultury i zepsucia. Przykład udziału młodych ludzi w akcjach protestu jesienią 2020 r. wraz z silną krytyką dorosłych co do sposobu wyrażania przez młodych swojego zdania są doskonałą egzemplifikacją tego problemu. W efekcie młodzi ludzie są zniechęceni, a wręcz represjonowani na tle swojej aktywności i form udziału społecznego (Morrow 2005). Okazuje się, że partycypacja młodych jest aprobowana przez dorosłych jedynie wówczas, gdy dokonuje się na zasadach określonych przez dorosłych, w standardowych formułach i agendach.

Związany jest z tym kolejny problem w urzeczywistnianiu pełnego sensu partycypacji dzieci i młodzieży, którym jest nieuznawanie autonomicznych akcji młodych ludzi i ich codziennej aktywności jako partycypacji społecznej. Na tle rozwoju idei dziecięcej partycypacji kuriozalne jest to, że dzieci są intensywnie zachęcane do udziału i zaangażowania społecznego, jakby bez tego były kompletnie pasywne społecznie i nieaktywne w swym społecznym funkcjonowaniu w różnych środowiskowych kontekstach. Tymczasem, jak podkreślał to Hart (2009), dzieci zawsze były aktywnymi uczestnikami i decydentami własnego życia społecznego. Wiele decyzji dotyczących tego, co

się dzieje z dziećmi w domu, w szkole, sąsiedztwie, zapada zwykle poza świadomością dorosłych. Dzieci od zawsze rozwijały swoje życie społeczne, umiejętności społeczne i na własny sposób kreowały swoje społeczności oraz w sposób naturalny współpracowały z dorosłymi. Młodzi ludzie, zauważał Hart (1992), stosunkowo wcześniej są w stanie tworzyć i organizować życie społeczne oraz rozwijać w swoich społecznościach różne kompetencje społeczne. Jego zdaniem kształtowanie umiejętności współpracy w osiąganiu celów, eksperymentowanie z rolami włącznie z liderowaniem czy sprawowaniem władzy, negocjowanie społeczne w celach realizacji jakichś wspólnych aktywności (często przez zabawy, gry), uczenie się reguł sprawiedliwości czy uczenie się reguł etycznych odbywa się przez żywe i zaangażowane uczestnictwo społeczne. Podobnie rozwija ono planowanie działań i kreatywne wykorzystanie własnych możliwości oraz samoorganizowanie się dzieci w struktury. Okazuje się, że w sytuacjach czy społecznościach, w których dorośli z różnych powodów nie są w stanie dobrze zarządzać lub słabo kontrolują sytuację, czasem to bardzo młodzi ludzie potrafią przejąć inicjatywę i wziąć sprawy w swoje ręce, stając się wręcz inicjatorami ruchów społecznych. Takie przykłady odnaleźć można zarówno w środowiskach lokalnych (Hart 1992; Shier 2001), jak i na poziomie ogólnym – ze współczesnym przykładem Grety Thunberg czy innych dziecięcych aktywistów. Partycypacja społeczna jest codziennym udziałem dzieci i odbywa się w naturalny sposób. Tymczasem dorośli, nagłaśniając potrzebę partycypacji, nie dostrzegają, nie uznają wartości społecznej tego naturalnego społecznego uczestnictwa dzieci – ich samoorganizowania się we własne społeczności, organizowania własnego życia, ale też tworzenia własnej dziecięcej kultury. Z pewnością jest to obszar dotychczas słabo zbadany – nieopisany i nierozumiany przez nas.

Urzeczywistnianie partycypacji społecznej dzieci – zrozumieć ideę, zasady jej wdrażania oraz płynące korzyści

Zasadniczym wyzwaniem dla realizacji i rozwoju partycypacji dzieci w różnych kontekstach społecznych wydaje się być kwestia kultury danej organizacji – instytucji, środowiska czy wręcz społeczeństwa/państwa – i osadzonych w niej standardów procesów decyzyjnych, które w swej tradycyjnej postaci albo wykluczają dzieci i młodzież, albo czynią je nadprogramowym dodatkiem, a nie integralną ich częścią (Sinclair 2004). Zdaniem Jasona Harta i współautorów (Hart i in. 2011) urzeczywistnianie angażowania dzieci jako pełnoprawnych udziałowców w daną organizację wymaga przede wszystkim zmiany jej kultury – w wymiarze zarówno jej wartości, przekonań i założeń, jak i działających w niej procedur, systemowych rozwiązań oraz praktyk codzienności. Fundamentalne znaczenie dla rozwoju partycypacji dzieci, jakie ma zmiana organizacji, podkreślają też inni autorzy (Elsley, Tisdall 2014), akcentując, że jest to konieczny wymiar działań na rzecz promocji i wdrażania partycypacji młodych ludzi. Zwraca się przy tym uwagę, że poprawa funkcjonowania danej organizacji pod względem

urzeczywistniania partycypacji w jej pełnym sensie dotyczy wszystkich zasadniczych profili organizacji, tj. podzielanych wartości, strategii, struktur, systemów, „personelu”, umiejętności i wiedzy oraz stylu zarządzania. Przy czym podstawowe znaczenie mają podzielane w organizacji wartości. W związku z tym wydaje się, że rozumienie pełnego sensu i zakresu partycypacji dzieci przez członków organizacji, jakimi są instytucje, w tym szkoły, środowiska lokalne, podmioty regionalne czy państwowe, stanowi warunek konieczny dla zmiany. Z tego powodu proponuję w ramach refleksji nad prakseologicznymi aspektami problemu poświęcić uwagę tej właśnie kwestii, która na gruncie polskim zdaje się wymagać wyraźniejszego opisu wobec dotychczas dość epizodycznych opracowań tematu.

W dyskursie o partycypacji społecznej dzieci – ich aktywnym obywatelstwie – najczęściej zauważyć można odwoływanie się autorów do koncepcji obywatelstwa Thomasa H. Marshalla (1963). Zgodnie z nią bycie obywatelem oznacza przede wszystkim przynależność do jakiejś wspólnoty (i z tego powodu posiadanie pewnych praw i obowiązków), ale także uczestnictwo w jej życiu. Obywatelstwo oznacza więc zarówno status, jak i rolę. Autorzy próbują rozważać partycypację społeczną dzieci na tle klasycznej koncepcji obywatelstwa zaproponowanej przez Marshalla (Alderson 2001; Cockburn 1998, 2013; Jans 2004; Lister 2009; Neale 2004). Jak podkreślają, żaden z wymiarów obywatelstwa nie może być pomijany w odniesieniu do dzieci, gdyż razem tworzą jego ramę treściową. Autorzy ci wskazują, iż obywatelstwo dzieci oznacza przede wszystkim partycypację społeczną rozumianą jako udział w decydowaniu, ocenianiu i zarządzaniu rzeczywistością oraz jej tworzenie poprzez własną aktywność społeczną. Jeśli młodzi ludzie mają doświadczać obywatelstwa w pełnym wymiarze, co jest ich prawem, nie tylko muszą być chronieni przed wykorzystywaniem, przemocą, dyskryminacją, zaniedbywaniem czy innymi naruszeniami ich praw obywatelskich, lecz także muszą mieć możliwość aktywnego działania i decydowania w różnych obszarach życia (James 2011).

W idei partycypacji społecznej dzieci chodzi więc o traktowanie ich jako rzeczywistych uczestników i konstruktorów życia społecznego, aktorów społecznych i politycznych, jako aktywnych obywateli. Chodzi o udział młodych ludzi w procesach tworzenia i zmieniania rzeczywistości, przy czym partycypacja rozumiana jest daleko głębiej niż udział w jednostkowych decyzjach podejmowanych w kontekście osobistym – rodzinnym czy edukacyjnym i rozwojowym. Idzie tu bowiem o udział dzieci w procesach zbiorowego decydowania, czyli o uwzględnianie grup dzieci w krajobrazie decyzji społecznych i politycznych, na zasadach partnerskich i współdecydowania w ważnych sprawach, które dotyczą grup czy populacji dzieci oraz ich środowisk rozwoju. Jak zauważył Bren Neale (2004), obywatelstwo dzieci oznacza uprawnienie do rozpoznania bycia obywatelem oraz poszanowania tego statusu jako prawa do partycypacji.

W licznych stanowiskach klarujących sens idei partycypacji dzieci wskazuje się, iż obejmuje ona udział w decydowaniu oraz aktywność i zaangażowanie w przestrzeni społecznej. Taki sens niosą też definicje społecznej partycypacji młodych ludzi zawarte w oficjalnych dokumentach politycznych upowszechniających ideę obywatelstwa

dzieci na poziomie międzynarodowym. W ich świetle partycypacja społeczna dzieci to ich udział w procesach podejmowania decyzji dotyczących ich samych lub warunków, w których żyją. To też możliwość i uwzględnianie ocen dzieci na temat działań czy rozwiązań, jakie są na ich rzecz podejmowane i realizowane. Wreszcie jest to też zaangażowanie dzieci w działania dla innych, dla wspólnego dobra. Dokumenty te dają też obraz dziecka jako posiadającego prawa do wyrażania siebie, wypowiedzenia swojego zdania i uwzględniania tego zdania, prawa do zrzeszania się oraz do wolności sumienia i wyznania (*Recommendation 1864* (2009)). Realizacja tych praw opiera się na rosnącej autonomii dziecka i stopniowo nabywanych przez nie doświadczeniach, wraz z nabywaniem których powiększa się zakres wewnętrznej autonomii dziecka oraz rozwijają jego kompetencje do oceny rzeczywistości i wyrażania własnego stanowiska.

Harry Shier (2001) tłumaczy, że to w zależności od możliwości rozwojowych i doświadczenia dzieci ich uczestnictwo społeczne może przebiegać i być realizowane na pięciu poziomach/etapach rozwoju, jakimi są: słuchanie dzieci, wspieranie ich w wyrażaniu własnych poglądów, uwzględnianie opinii i wyborów dzieci przy podejmowaniu decyzji oraz włączanie dzieci w proces podejmowania decyzji, by wreszcie osiągnąć etap wspólnego z dziećmi zarządzania rzeczywistością. Podobnie jak Shier poziomy partycypacji społecznej przedstawia Gerison Lansdown (2005), określając pięć stadiów uczestnictwa na tle ewoluujących zdolności dziecka (bycie informowanym, wyrażanie własnego zdania, informowanie o swoich poglądach, uwzględnianie zdania, udział lub samodzielne podejmowanie decyzji). Oboje autorzy niewątpliwie nawiązują do klasycznych poziomów uczestnictwa dzieci zaproponowanych przez Rogera Harta (1997), który nie tylko etapowo ukazał rozwój form partycypacji dzieci (tzw. drabina partycypacji), lecz także rodzajowo wyspecyfikował sedno idei partycypacji, wskazując warunki rzeczywistej partycypacji w działaniu/projekcie społecznym. Zaliczył do nich: świadomość i rozumienie intencji projektu przez dzieci, dobrowolność udziału lub własną inicjatywę co do jego powstania, rozumienie zasad swojego udziału w wyrażaniu opinii i w podejmowaniu decyzji, ważność udziału i wpływu, rzeczywiste reprezentowanie rówieśników, duży stopień swobody co do formy i szczegółowych aspektów wypowiedzi (Hart 1997). Podobnie o warunkach rozumienia i wdrażania partycypacji wypowiada się Komitet Praw Dziecka ONZ w komentarzu ogólnym poświęconym artykułowi 12 Konwencji o prawach dziecka (Prawa Dziecka 2015). W komentarzu wyrażono bowiem podstawowe warunki dla partycypacji dzieci w różnych procesach i kontekstach społecznych, takie jak:

- przejrzystość i w pełni zrozumiałe dla młodych zasady uczestnictwa i jego potencjalnego oddziaływania;
- dobrowolność i brak przymusu udziału czy wyrażania opinii oraz możliwość przerwania na każdym etapie swojego zaangażowania;
- poszanowanie sposobu udziału proponowanego przez młodych wraz z ich własnymi pomysłami i wyborami;

- stosowność rodzaju problemów i tematu w kontekście spraw dotyczących i interesujących dzieci;
- przyjazne dzieciom formy aktywności w ramach udziału – w tym środowisko i metody pracy;
- inkluzyjność jako unikanie wszelkich dyskryminacji i wyłączenia dzieci ze względu na jakiegokolwiek cechy, wsparte na uświadamianiu i szkoleniu dorosłych, którzy wymagają przygotowania i wsparcia w zakresie umiejętności skutecznego zaangażowania dzieci;
- bezpieczeństwo i wrażliwość na ryzyko i możliwość wyzysku dzieci, ryzyko przemocy bądź innych konsekwencji uczestnictwa.

Z pewnością istotnym argumentem dla kształtowania świadomości na temat wartości społecznej, jaką powinna się cechować partycypacja dzieci, jest wyraźne eksponowanie korzyści, jakie przynosi ona młodym ludziom i społeczności czy społeczeństwu jako takiemu (Lansdown, O’Kane 2014; Toots, Worley, Skosireva 2014). Najczęściej w tym względzie wskazuje się na to, że aktywne zaangażowanie młodych ludzi może dostarczać bardziej trafnego obrazu ich potrzeb i doświadczanych problemów, co pozwala na tworzenie lepszych rozwiązań, lepszych regulacji, podejmowanie trafniejszych decyzji w zakresie różnych sfer ich życia, w tym zdrowia, edukacji czy życia rodzinnego. Mocno akcentuje się też efekt empowermentu, jaki wynika z partycypacji dzieci i młodzieży, i w tym sensie rozwijanie ich postawy zaangażowania oraz ich poczucia podmiotowości w zakresie działania na rzecz swoich praw czy praw człowieka w sensie ogólniejszym. Innym jeszcze argumentem jest zdobywanie i rozwijanie przez młodych umiejętności społecznych, wiedzy i nabywanie kompetencji obywatelskich oraz swoistej pewności siebie w kontekście społecznym. Ponadto wskazuje się, że partycypacja społeczna dzieci służy też wyraźnie ochronie młodych ludzi, rozwijając ich pewność siebie, świadomość swoich praw. Powoduje, że dzieci potrafią być adwokatami własnych problemów, rzecznikować w kwestiach właściwych, potrzebnych rozwiązań w zakresie ochrony przed nadużyciami i przemocą. Partycypacja wzmacnia też dzieci w sensie indywidualnym: lepiej potrafią bronić się przed zagrożeniami i wykorzystywaniem poprzez np. zgłaszanie sprzeciwu, wyrażanie swoich interesów. W sensie społecznych profitów płynących z partycypacji wskazuje się na to, że partycypacja dzieci i młodzieży promuje i prowadzi do zaangażowania społecznego oraz rozwoju postaw aktywnego obywatelstwa w społeczeństwie. Podkreśla się też, że partycypacja dzieci pomaga rozwijać zaufanie społeczne, konstruktywne zarządzanie rzeczywistością i tworzenie rozwiązań opartych na zasadach transparentności oraz wybieranie otwartych na wspólnotę i obywateli rządów. Poprzez partycypację dzieci rozwijają zdolności do udziału w budowaniu pokojowych i demokratycznych środowisk i społeczeństwa jako takiego. Partycypacja dzieci jest więc jednym z podstawowych środków i mechanizmów budujących kulturę, w której decyzje i rozwiązania tworzone są poprzez dialog i negocjacje, a nie konflikt i narzucanie woli (Le Borgne 2014).

Uświadamianie zalet indywidualnych i społecznych, jakimi odznacza się partycypacja dzieci i młodzieży, wydaje się szczególnie znaczącym facylitatorem jej wdrażania w rzeczywistość instytucji, środowisk i całego systemu zarządzania społeczeństwem.

Zakończenie

Biorąc pod uwagę obraz współczesnego dyskursu na temat partycypacji społecznej dzieci i młodzieży – jej sensu i problemów wdrażania idei, można powiedzieć, że zasadniczym kierunkiem działania jest promowanie wdrażania idei partycypacji we wszelkich środowiskach i kontekstach społecznych. Głównym zaś zadaniem działań szczegółowych propagujących ideę jest upowszechnianie postaw respektowania dzieci jako równoważnych podmiotów społecznych, jako konstruktorów rzeczywistości społecznej, promowanie postaw poszanowania i uwzględniania ich opinii, woli, ocen i wyborów, promowanie postaw uznawania i szanowania ich działalności dla innych oraz wytworów ich kultury i prawa do ich wyrażania. Wdrażanie koncepcji partycypacji społecznej dzieci oznacza, jak widać, przede wszystkim wyraźną zmianę narracji na temat pozycji społecznej dzieci, ich miejsca i roli w społeczeństwie oraz transformację postaw wobec dzieci we wszelkich sferach życia. Oznacza zmianę w relacjach dorosłych z dziećmi, zmianę orientacji myślenia i działania „**dla dzieci**” na orientację myślenia i działania „**z dziećmi**”. Oznacza wreszcie w swym głębokim sensie uznanie i praktykowanie wzajemnej zależności dorosłych i młodych ludzi, dialogu oraz konieczność urzeczywistniania partnerstwa i współpracy w różnych działaniach społecznych i politycznych (Cockburn 1998).

Bibliografia

- Alderson P. (2001). Research by children: Right and methods. *International Journal of Social Research Methodology. Theory and Practice*, 4(2), 139–153.
- Blaisdell C., Davis J.M., Aruldoss V., McNair L. (2020). Towards a more participatory fulfilment of young children's rights in early learning settings: Unpacking universalist ideals in India, Scotland and the EU. W: J. Murray, B.B. Swadener, K. Smith (red.), *The Routledge international handbook of young children's rights* (s. 395–405). London–New York: Routledge.
- Cockburn T. (1998). Children and citizenship in Britain: A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 5(1), 99–117.
- Cockburn T. (2013). *Rethinking children's citizenship*. Houndmills–Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan.
- Cooke B., Kothari U. (red.). (2001). *Participation: The new tyranny?*. London: Zed Books.
- Elsley S., Tisdall E.K.M. (2014). *Children and young people in policy-making: Sharing practice*. Edinburgh: CRFR. Pobrano z: <https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/20974/Participation-briefing-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 21.07.2021).
- Hart R. (1992). *Children participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Centre.
- Hart R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London–New York: Earthscan Publications.

- Hart R. (2009). Charity change in the participatory settings of childhood. W: N. Thomas (red.), *Children politics and communication: Participation at the margins* (s. 7–30). Bristol: The Policy Press, University of Bristol.
- Hart J., Paludan M., Steffen B.L., O'Donoghue G. (2011). Working with children as stakeholders in development: The challenges of organizational change. *Development in Practice*, 21(3), 330–342.
- Hughes P., Smith K. (2008). *Young children as active citizens: Principles, policies and pedagogies*. Cambridge: Scholar Publishing.
- James A. (2011). To be(come) or not to be(come): Understanding children's citizenship. *The ANNALS of American Academy of Political and Social Science*, 633, 167–179.
- James A., Prout A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Routledge Falmer.
- James I., James A. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jans M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27–44.
- Jarosz E. (2019). Partycypacja społeczna dzieci: szkic dynamiki dyskursu. *Chowanna, Tom Jubileuszowy*, 293–312.
- Johnson V. (2009). Children's autonomous organisation: Reflection from the ground. W: N. Thomas (red.), *Children, politics and communication: Participation at the margins* (s. 31–48). Bristol: The Policy Press University of Bristol.
- La Terra A. (2021). Cultural activism against inequalities: The experience of Ouaderni Urbani in Bologna. W: M. Bruselius-Jensen, I. Pitti, E.K. Tisdall (red.), *Young people's participation: Revisiting youth and inequalities in Europe* (s. 34–47). Bristol: Policy Press.
- Lansdown G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence: UNICEF, The Innocenti Research Center.
- Lansdown G., O'Kane C. (2014). *A toolkit for monitoring and evaluating children's participation*. London: Save the Children.
- Le Borgne C. (2014). *What next? Ways forward for children's and young people participation*. World Vision International. Pobrano z: https://www.wvi.org/sites/default/files/Research%20Study%20%20What%20next%20Ways%20forward%20for%20children%E2%80%99s%20and%20young%20people%E2%80%99s%20participation_0.pdf (dostęp: 21.07.2021).
- Lister R. (2009). Unpacking children citizenship. W: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and citizenship* (s. 9–19). London: Sage Publications.
- Mannion G. (2010). After participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (s. 330–342). London: Routledge.
- Marshall T.H. (1963). Citizenship and social class. W: T.H. Marshall, *Sociology at the crossroads and other essays* (s. 1–75). London: Heinemann.
- Morrow V. (2005). Social capital, community cohesion and participation in England: A space for children and young people?. *Journal of Social Sciences*, 9, 57–69.
- Neale B. (red.). (2004). *Children's citizenship: Ideas into practice*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Percy-Smith B. (1998). Children's participation in local decision-making the challenge for local governance. W: V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordan, P. Pridmore, P. Scott (red.), *Stepping forward: Children and young people's participation in the development process* (s. 225–229). London: It Publication.
- Prawa Dziecka. Dokumenty ONZ.* (2015). Oprac. P. Jaros i M. Michalak. Warszawa: BRPD.

- Recommendation 1864 (2009). Promoting the participation by children in decisions affecting them.* Pobrano z: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17721&lang=en> (dostęp: 12.02.2016).
- Recommendation CM/Rec (2012)2 of the Committee of Ministers to member States on the participation of children and young people under the age of 18.* Pobrano z: <http://www.refworld.org/pdfid/506981802.pdf> (dostęp: 12.02.2016).
- Recommendation Rec (2006)14 of the Committee of Ministers to member states on citizenship and participation of young people in public life.* Pobrano z: https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/IG_Coop/ Documents/CM_Rec_06_youth_participation_public_life_en.pdf (dostęp: 12.02.2016).
- Shier H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*, 107–117.
- Sinclair R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective, and sustainable. *Children and Society, 18*(2), 106–118.
- Stanton Rogers W. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 173–198). Tłum. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Taylor M., Percy-Smith B. (2008). Children's participation: Learning from and for community development. *International Journal of Children's Rights, 16*(3), 379–394.
- Tisdall E.K (2014). Addressing the challenges of children and young people's participation: Considering time and space. W: T. Gal, B. Faedi Druamy (red.), *International perspectives and empirical findings on child participation* (s. 179–195). Oxford: Oxford University Press.
- Tisdall E.K., Pitti I., Bruselius-Jensen M. (2021). Revisiting young peoples participation and looking ahead: Concluding remarks. W: M. Bruselius-Jensen, I. Pitti, E.K. Tisdall (red.), *Young people's participation: Revisiting youth and inequalities in Europe* (s. 17–31). Bristol: Policy Press.
- Toots A., Worley N., Skosireva A. (2014). Children as political actors. W: G. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. Goodman (red.), *The Sage handbook of child research* (s. 54–80). Los Angeles–Washington: N. Worley, Sage Publications.
- Torres-Harding S., Baber A., Hilvers J., Hobbs N., Maly M. (2018). Children as agents of social and community change: Enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. *Education, Citizenship and Social Justice, 13*(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1746197916684643>
- Worpole K. (2003). *No particular place to go? Children, young people and public space.* Birmingham: Groundworks UK.
- Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym* (2003). Strasburg. Pobrano z: <https://rm.coe.int/16807038eb> (dostęp 1.02.2016).

PROF. DR HAB. EWA JAROSZ – pedagożka społeczna. Pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Prorektor ds. rozwoju kadry Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w kadencji 2020–2024. W latach 2011–2018 Społeczny Doradca Rzecznika Praw Dziecka. Wiceprzewodnicząca Stowarzyszenia Pedagogów Społecznie Zaangażowanych. Badaczka praw dziecka, studiów nad dzieciństwem i dobrostanu dzieci i młodzieży. W szczególności jej badania dotyczą problematyki przemocy w wychowaniu, ochrony dzieci przed przemocą, społecznej partycypacji dzieci i młodzieży oraz rozwoju *childhood studies*. Autorka licznych opracowań naukowych oraz raportów ogólnopolskich. Laureatka Nagrody im. Ireny Lepalczyk oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za wybitne osiągnięcia naukowe.

Perspektywy rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się

Streszczenie: Życie społeczne w całej jego dynamice stawia szkołę, a szczególnie dyrektora i nauczycieli, wobec nowych wyzwań i oczekiwań dotyczących przygotowania osób uczących się do sprawnego funkcjonowania w warunkach zmian, uczenia się nowych rzeczy i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanym sytuacjach. Obecna szkoła nie nadąża za charakterem i tempem zmian społecznych, kulturowych i gospodarczych. Dlatego też niezbędna jest jej gruntowna wewnętrzna zmiana, wzmocnienie relacji ze środowiskiem i zmiana w zarządzaniu. W tekście przedstawiona została propozycja transformacji szkoły w kierunku organizacji uczącej

się i doskonalącej oraz kierunku rozwoju kultury społecznej odpowiedzialności edukacyjnej. Model transformacji szkoły ukazuje nowe ujęcie relacji szkoły ze społeczeństwem oraz jej roli w przygotowaniu człowieka do rozumienia świata i odpowiedzialnego funkcjonowania w warunkach dokonujących się zmian. W szkole uczącej się powinny być rozwijane kompetencje przyszłości wszystkich jej podmiotów edukacyjnych, niezbędne w zmieniającym się społeczeństwie XXI wieku.

Słowa kluczowe: szkoła, nauczyciel, organizacja ucząca się, krytyka, wyzwania, transformacja, zmiana społeczna

Perspectives of development of school as a learning organisation

Abstract: Social life in its dynamics makes a school, with the headmaster and a teacher in particular, face new challenges and expectations related to preparing learners for effective functioning in the conditions of change, learning new things and keeping emotional/mental balance in unknown situations. Contemporary school lags behind the character and pace of social, cultural and economic changes. Therefore, it needs a thorough inner change, strengthening relations with the surrounding environment and a change in management. The text presents a suggestion of school transformation towards a learning organisation as well as

directions of developing educational responsibility social culture. The model of school transformation shows a new approach towards relations between a school and the society as well as its role in preparing an individual to understand the world and to function responsibly under the conditions of ongoing changes. Learning school should develop competences for the future of all its educational subjects, competences that are essential in the changing society of the 21st century.

Keywords: school, teacher, learning organisation, criticism, challenges, transformation, social change

Wszystko rozpoczyna się w szkole [...] Szkoła musi się przystosować do nowych wymagań, stać się instrumentem niezastąpionym w rozwoju osobowym i w integracji społecznej każdej jednostki. Dużo się od niej wymaga, gdyż dużo może ona dać.

Komisja Europejska 1997

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach, które niezwykle trudno jednoznacznie opisać ze względu na komplikujące się mechanizmy społeczne oraz reguły pozwalające przewidzieć działania, zachowania, procesy i kierunki zmian. Problematiczne staje się uchwycenie tych kierunków, wskazanie uniwersalnych reguł i mechanizmów funkcjonowania społecznego. Zmienność i złożoność współczesnego świata jest źródłem trudności adaptacyjnych człowieka, komplikacji w rozumieniu świata i odpowiedzialnego w nim działania. Przyszłość nigdy nie była tak nieprzejrzysta, a świat nigdy nie był tak otwarty, zwłaszcza dla ludzi młodych, którzy powinni być przygotowani do radzenia sobie w nim.

Uchwycenie zmian zachodzących w świecie i eksponowanie globalnych linii rozwoju, zwanych megatrendami, przysparza badaczom sporo trudności, a jednocześnie ujawnia wiele zagrożeń. Jeszcze u schyłku ubiegłego wieku pojawiły się i spotęgowały różne problemy i megatrendy, m.in. takie jak: przechodzenie od społeczeństwa przemysłowego do informacyjnego, od techniki „siłowej” do techniki „wysokiej wrażliwości” (społecznej), od myślenia krótkofalowego do długofalowego, od hierarchii do sieci, od centralizacji do decentralizacji, od gospodarki narodowej do globalnej, od pomocy zinstytucjonalizowanej do samopomocy, od schematu „albo–albo” do wielokrotnego wyboru, od demokracji przedstawicielskiej do uczestniczącej (Naisbitt 1997, s. 297). Uzupełnieniem tych przeobrażeń były megatrendy milenijne wprowadzające świat w wiek XXI: boom globalnej gospodarki lat 90., globalny styl życia, prywatyzacja państwa dobrobytu, pojawienie się wolnorynkowego socjalizmu, renesans sztuki, nacjonalizm kulturalny, dekada kobiet w przywództwie, odnowa religijna, pojawienie się „kręgu Pacyfiku”, triumf jednostki, wiek biologii (Naisbitt, Aburdene 1990; Szempruch 2012). W początkach obecnego wieku Laurence Smith (2010) określił nowe megatrendy w perspektywie roku 2050. Zaliczył do nich zmiany demograficzne, wzrost zapotrzebowania na zmniejszające się zasoby, globalizację i zmiany klimatyczne. Rozwój świata i związane z nim megatrendy wpływają na demografię, opiekę zdrowotną, status kobiet, sposoby komunikowania się, religię, klimat, politykę władzy, demokrację, systemy opieki społecznej, rozmieszczenie ekonomiczne, technologię oraz zarządzanie wiedzą (Friedman 2009; Risku 2015). Wpływają również na życie narodów, regionów i lokalnych społeczności. W ich kontekście pojawiają się nowe wyzwania i zadania, a także nowe szanse dla edukacji szkolnej i równoległej oraz uwypuklają się nowe zagrożenia, szczególnie w życiu i edukacji młodych pokoleń.

Przygotowanie edukacyjne człowieka do funkcjonowania w trudno przewidywalnym świecie wymaga gruntownego wykształcenia, ale też odwagi i umiejętności elastycznego reagowania na zmienność warunków życia (Szemppruch 2012, 2021). Aby nadążyć za tempem świata, istotne jest przygotowanie człowieka do radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowania równowagi psychicznej w nieznanymi jeszcze sytuacjach (Harari 2018, s. 335).

Instytucją, w której interakcje pomiędzy teraźniejszością a wyobrażeniem przyszłości są szczególnie widoczne, jest szkoła – ze swej istoty nastawiona na antycypację kształtujących się trendów cywilizacyjnych i nowych możliwości. Z takiego – rzecz można – ontologicznego umiejscowienia szkoły w strukturze bytu społecznego wynika, że jest ona głównym ogniwem adekwatnej do wyzwań przyszłości zmiany edukacyjnej.

Funkcje szkoły

Szkoła od wieków odgrywa inspirującą rolę w życiu społeczeństw. Spełnia wiele istotnych funkcji wpływających na jakość trwania zbiorowości. Jej funkcje zmieniały się na przestrzeni lat w zależności od uwarunkowań społecznych, gospodarczo-ekonomicznych, ideowych, a także skojarzonych z nimi koncepcji pedagogicznych. Obok funkcji opiekuńczej, kształcącej, rozwojowej, środowiskowej, kulturotwórczej szkoła realizuje również funkcje kompensacyjne, egalitaryzacyjne, selekcyjne oraz doradcze. Od współczesnej szkoły oczekuje się ponadto promowania funkcji związanych z przygotowaniem do życia aktywnego, zaangażowanego w kreowanie świata w zmieniających się warunkach oraz funkcji dotyczących uniwersalizacji wzorów życia z zachowaniem tożsamości i podmiotowości grup i jednostek. W tym zakresie powinna generować zmiany wewnętrzne i reagować na transformacje różnych dziedzin życia pozaszkolnego. Jednak powszechne jest przekonanie, że szkoła nie nadążyła za charakterem i tempem zmian społecznych, kulturowych i gospodarczych.

Krytyka współczesnej szkoły

Słaba wydolność i konieczność przebudowy szkoły jako systemu sprzężonego z innymi obszarami życia były dostrzegane i sygnalizowane w wielu polskich raportach edukacyjnych jeszcze u schyłku ubiegłego wieku (Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL 1973; Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej 1989; Szczepański 1973, 1989; Wosik 1990). Dotychczas podejmowano wiele prób poprawy sytuacji i dostosowania szkoły do potrzeb budowanego społeczeństwa demokratycznego i społeczeństwa wiedzy. Pojawiały się wizje szkoły progresywistycznej, nowego wychowania, esencjalistycznej, ustawicznie doskonalonej, alternatywnej, zintegrowanej (Kupisiewicz 2006), a także inne jej modele, np. terapeutyczny, refleksyjny, emancypacyjny (Gołębniak 2003, s. 115–117). Wszystkie te propozycje nie doprowadziły jak dotąd do

utworzenia szkoły, która odpowiadałaby potrzebom społecznym i oczekiwaniom osób uczących się. Jej niedomagania były i są przedmiotem wielu debat społecznych oraz dyskusji środowisk oświatowych i naukowych (Cieślak i in. 2020; Szempruch 2012). Szkoła pełni funkcję rekonstrukcyjną, odtwarzając zastany porządek. W dalszym ciągu o jej znaczeniu w społeczeństwie nie decyduje zdolność do zmiany istniejących struktur i mechanizmów, szkoła wciąż nie uwolniła swego potencjału zmiany.

Aktualnie podejmowana krytyka szkoły skierowana jest na różne jej obszary, dotyczące organizacji i przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego, współpracy i komunikacji z rodzicami oraz szerszym środowiskiem (np. instytucjami samorządowymi, edukacji równoległej i pomocy społecznej), a także zaburzeń relacji podstawowych podmiotów edukacyjnych, a tym samym życia szkolnego. Szkole zarzuca się m.in. niedopasowanie kształcenia do potrzeb zmieniającego się świata i rynku pracy, niski stopień innowacyjności, brak zmian w obrębie dydaktyki idących w kierunku dydaktyki myślenia i kreatywności. Szkoła nie jest w pełni zorientowana na wielostronne kształtowanie człowieka, z trudem radzi sobie z dominacją tradycyjnie pojmowanej funkcji kształcącej nad funkcjami ogólnorozwojowymi, wychowawczymi, socjalizacyjnymi i orientacyjnymi. Jest niezdolna do wyrównywania szans edukacyjnych, ulega modzie rankingów oraz słabo wyjaśnia przyczyny swoich sukcesów i porażek. Nie stała się dotychczas organizacją uczącą się.

Zarzuty kierowane pod adresem szkoły dotyczą również innych obszarów jej funkcjonowania. Andrzej Janowski (2004, s. 118) zwraca uwagę na niekorzystne konsekwencje ukrytego programu szkoły, który prowadzi często do rozwoju jednostek biernych, zewnątrzsterownych, gotowych uzasadnić racjonalność własnej bezradności. Jest to związane z przyzwyczajaniem się do podejmowania aktywności tylko na skutek decyzji przełożonych, ciągłego modyfikowania własnych zachowań ze względu na oceny innych ludzi (zwłaszcza przełożonych), nieumiejętności właściwego planowania czasu, małej ciekawości poznawczej.

Wyzwania społeczne i edukacyjne współczesnej szkoły

Obecnie szkoła zmagą się z różnymi wyzwaniami i oczekiwaniami, które stawia przed nią społeczeństwo, różne systemy oświatowe i grupy narodowe. Istotnym wyzwaniem szkoły jest pogłębiające się zjawisko nierówności edukacyjnych. Jego analizy podejmowane są z różnych perspektyw naukowych i metodologicznych: socjologicznej, prawnej, psychologicznej, politologicznej czy wreszcie pedagogicznej. Mówiąc o równości w edukacji, badacze eksponują równy start, równość dostępu, równość warunków i równość efektów (Szymański 2013). Pojęcie nierówności edukacyjnych jest też obecne w dyskursie politycznym, stanowiąc element programów politycznych różnych partii. Kolejne reformy dotyczące szkolnictwa podejmowane są zazwyczaj w imię wyrównywania szans edukacyjnych. Analizy przedstawione przez Romana Dolatę i Ewelinę Jarnutowską (2014)

potwierdzają niespełnianie przez szkołę funkcji w zakresie wyrównywania szans i utrzymywanie się dystansu na różnych poziomach edukacji szkolnej pomiędzy osobami wywodzącymi się z rodzin o różnym statusie. Nadmierna indywidualizacja, słabnące więzi społeczne i nastawienie na wąsko rozumiany sukces edukacyjny dodatkowo utrudniają realizację działań służących wyrównywaniu szans poprzez edukację.

Nowym obszarem zainteresowania badaczy w związku z nierównościami społecznymi jest zjawisko nierówności cyfrowych, które obecnie mocno różnicuje społeczeństwo, zwłaszcza w czasie zdalnej edukacji i pracy spowodowanych izolacją społeczną w wyniku pandemii COVID-19. Jakość realizacji nauki zdalnej wiąże się ze zróżnicowaniem warunków do takiej nauki, a tym samym z nierównościami społecznymi, których rola i konsekwencje dla uczenia się i rozwoju jednostki (także społeczeństwa) są znaczące. António Guterres, sekretarz generalny ONZ, podkreślał w swoich wypowiedziach publicznych, że w wielu krajach nie udało się dotrzeć do szeregu narażonych na nierówności uczniów, tj. niepełnosprawnych, imigrantów lub z bardzo biednych gospodarstw domowych. Byli oni więc fizycznie wyłączeni z relacji nauczyciel–uczeń i relacji rówieśniczych bazujących na środowisku szkolnym. Jednak nawet uczniowie korzystający z prowadzonych zdalnie zajęć odczuli znaczącą modyfikację ważnych relacji społecznych.

Radykalna zmiana tego, co dzieje się wokół szkoły i w niej samej, powoduje konieczność nowego spojrzenia na sens pracy nauczyciela i jego kompetencje. Poglądy na rolę nauczyciela ewoluują obecnie w dość szybkim tempie, eksponując złożoność i wielostronność jego kompetencji. Oczekuje się od niego rozwijania kultury naukowej, która prowadzi do stawiania pytań o społeczeństwo i nie skupia się wyłącznie na sferze wiedzy. Kultura ta obejmuje zarówno wiedzę, jak i umiejętności rozumienia i kojarzenia, które umożliwiają myślenie i efektywne działanie umysłu (Raichvarg, Jacques 1991). Kultura naukowa jest przede wszystkim pewnym stanem umysłu, sposobem stawiania pytań światu, myślenia, widzenia, analizowania (Giordan, Pellaud 2009). Działaniu nauczyciela i rozwojowi jego kompetencji zarówno podczas przygotowania zawodowego, jak i w trakcie pracy powinno towarzyszyć założenie, że edukacja – przekazywanie wiedzy – nie może obyć się bez jednoczesnej głębokiej refleksji, która leży u źródła wiedzy. Refleksja ta obejmuje rolę wiedzy w społeczeństwie oraz krytyczną wizję ograniczeń tej wiedzy i jej rzeczywistego statusu w społeczeństwie (Di Scala-Fouchereau 2012). Od nauczyciela oczekuje się więc wysokiej kultury naukowej i zarazem kształcenia uczniów do kultury naukowej. Kształcenie to oznacza coś więcej niż przekazywanie określonych porcji wiedzy. Nauczyciel jako animator społeczny w zakresie kultury naukowej łączy popularyzację wiedzy z pogłębianiem własnej wiedzy o społeczności lokalnej i środowisku lokalnym w kontekstach potrzeb edukacyjnych. Jest to związane z poszukiwaniem sposobów udostępniania wiedzy oraz budowania relacji wychowawczej w środowisku, a także wspieraniem grup działających w społeczności lokalnej w tworzeniu nowych inicjatyw.

Obecne działania podejmowane w stanie pandemii i uzasadnione koniecznością ratowania zdrowia i życia zdaniem Yuvala N. Harariego (2020) nie zostaną zupełnie

wycofane. Ich konsekwencje będą trwałe i praktycznie nieodwracalne. Harari uważa, że konieczne staje się pogodzenie zarówno zdrowia, jak i ochrony prywatności człowieka oraz ochrony praw i wolności składających się na jego upodmiotowienie. To z kolei jest warunkiem społecznej komunikacji, poziomu zaufania oraz zbiorowej aktywności. Wartości te są również istotne w kontekście relacji społecznych wewnątrz szkoły, a także między szkołą, rodziną i szerszym społeczeństwem. Dlatego też od nauczyciela oczekuje się wysokiego poziomu kompetencji warunkujących umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami współczesności i przyszłości oraz umiejętności rozwijania tych kompetencji u osób uczących się.

Nauczanie zdalne w czasie pandemii COVID-19 ożywiło dyskusję nad poziomem alfabetyzmu (*literacy*) informacyjnego, medialnego, naukowego i zdrowotnego nauczycieli, uczniów i szerszego społeczeństwa. Kompetencje informacyjne (*information literacy*), będące podstawą funkcjonowania globalnego społeczeństwa opartego na wiedzy, zintegrowały się z wszelkimi formami nauczania i uczenia się na wszystkich poziomach kształcenia (Potyrała 2017). Alfabetyzm medialny (*media literacy*) postrzegany jest jako istotny obszar kompetencji związanych z krytycznym myśleniem i promocją społeczeństwa demokratycznego, zdolnego do krytycznej konsumpcji informacji medialnych oraz wyrażania siebie przez produkcję komunikatów medialnych (Arroio 2015). Kompetencje informacyjne obejmują m.in. zdolność przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny sposób, z odróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych. Rozwijaniu tych kompetencji sprzyja także udział w społecznościach i sieciach w celach społecznych, kulturalnych i zawodowych. W ramach kompetencji informacyjnych coraz częściej opisywane są kompetencje w zakresie alfabetyzmu funkcjonalnego on-line w połączeniu z kompetencjami naukowymi (*on-line functional literacy*) (m.in. Dolenc, Aberšek, Kordigel Aberšek 2015).

Nowe wymagania stawiane są również pod adresem osób zaangażowanych w kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Kursy akademickie z zakresu dydaktyki ogólnej, przedszkolnej, wczesnoszkolnej i dydaktyk przedmiotowych powinny być prowadzone przez osoby posiadające dorobek naukowy i doświadczenie praktyczne w zakresie dydaktyki, a także wybitnych nauczycieli praktyków o dorobku naukowym świadczącym o pogłębianiu przez nich wiedzy i nieustannym doskonaleniu się. Edukacja nauczycieli i ich rozwój zawodowy powinny pozostawać w związku z edukacją nieformalną i zróżnicowanymi środowiskami uczenia się. Wzbogacają one ich doświadczenia edukacyjne oraz poszerzają perspektywę poznawczą i metapoznawczą.

Wyzwaniem dla szkół jest również kondycja psychiczna dzieci i młodzieży, która pogorszyła się w czasie pandemii. Choć podczas edukacji zdalnej wielu ekspertów podkreślało konieczność koncentracji na zaspokajaniu potrzeb psychologicznych młodych ludzi, przede wszystkim związanych z relacjami, to nie udało się zapobiec kłopotom psychicznym wielu osób uczących się na różnych poziomach edukacji (m.in. Pyżalski 2020). Uczniowie funkcjonujący w środowisku domowym i szkolnym nie tylko sami doświadczali emocji, lecz także byli eksponowani na przejawy silnych emocji osób dorosłych. Izolacja społeczna związana z pandemią COVID-19 całkowicie zmieniła życie uczniów

i przyniosła szereg konsekwencji dla zdrowia i kondycji psychicznej. Na przykład rodzice we Włoszech i Hiszpanii zauważyli u swoich dzieci: trudności z koncentracją (77%), drażliwość (39%), niepokój (39%), nerwowość (38%). Ponadto dzieci skarżyły się na poczucie samotności (31%) (Majewska 2020). Także polskie badania potwierdzają złą kondycję psychiczną osób zaangażowanych w zdalną edukację. Wśród uczniów, rodziców i nauczycieli wyraźnie widać oznaki przepracowania, przeładowania informacjami, niechęć do korzystania z komputera i drażliwość z powodu ciągłego korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Są to najczęstsze objawy cyfrowego zmęczenia. W wynikach badań, w których wzięło udział 1174 uczniów i 1080 rodziców, zawartych w raporcie *Badania postaw wobec nauczania zdalnego* (Grabowski 2021) przygotowanym w styczniu 2021 r. dla Rzecznika Praw Dziecka, badani podkreślają negatywne konsekwencje zdalnej nauki dla zdrowia psychicznego (53% rodziców i 50% uczniów) i fizycznego (54% rodziców i 49% uczniów), osłabienie relacji między rówieśnikami ze szkoły (75% rodziców i 70% uczniów) i trudności w budowaniu trwałych przyjaźni (62% rodziców i 61% uczniów). Warto zauważyć, że obawa związana z bezpieczeństwem zdrowotnym uczniów jest powszechna i według niektórych badań socjologicznych dotyczy nawet 80% populacji generalnej (Drozdowski i in. 2020). Również uczniowie szkół średnich (N = 1768) wskazują na częstsze odczuwanie w pandemii niż przed nią negatywnych emocji i problemów psychosomatycznych (Długosz 2020).

W ostatnim czasie obserwujemy również deficyt społeczny edukacji, który pogłębiła jeszcze sytuacja związana z zamknięciem szkół w czasie pandemii. Polega on na odżegnywaniu się edukacji od zadania, jakim jest celowe budowanie i wzmacnianie więzi społecznych, postaw prospołecznych i doświadczeń dających poczucie sprawczości we współdziałaniu. Deficyt społeczny odnosi się do sytuacji, w której relacje i więzi społeczne nie są świadomie budowane w celu uzyskania konkretnych efektów kształcenia. Autorzy raportu *Poza horyzont – kurs na edukację. Przyszłość rozwoju systemu kompetencji w Polsce* twierdzą, że jednym z wymownych jego przejawów jest trudność we wprowadzaniu do praktyki kształcenia pracy zespołowej, a na wszystkich poziomach edukacji słabością jest niewystarczająco skuteczna praca nad kształtowaniem postaw, które stanowią kluczowy komponent kompetencji (Cieślik i in. 2020).

Wyzwaniem dla współczesnej szkoły jest również zarządzanie. Nowoczesne szkoły jako organizacje przyszłości postrzegane są jako sieci profesjonalistów, które służą uczeniu się ludzi, a także uczeniu się przez organizację tego, jaką wiedzę i w jaki sposób gromadzić i dystrybuować. W 2010 r. organizacje widziane z takiej perspektywy miały zapęłnić się nauczycielami i uczniami, którzy na przemian będą pełnić rolę ucznia lub nauczyciela (Czarnecki 2010, s. 96). W tym kontekście zmieniło się również postrzeganie osób zarządzających współczesną organizacją. Funkcja kierownicza postrzegana jest jako rola, która jest dostępna każdemu z członków zespołu w jednakowym stopniu, a nie jako stanowisko. Rola kierownika organizacji sprowadza się do roli bardziej konsultanta i menedżera niż autorytarnego szefa (Bennis i in. 2008).

Niestety w ciągu ostatnich dziesięciu lat niewiele zmieniło się w podejściu do zmiany szkoły w organizację uczącą się. Nadal istnieje przekonanie, że współczesna szkoła

kształtuje i umacnia stereotypy w zarządzaniu organizacją (Czarnecki 2010, s. 96). Obraz szkoły, jaki wyłania się z badań prowadzonych przez Kamilę Hernik (2018), to obraz instytucji, której pracownicy, rodzice, przedstawiciele samorządów, ale i partnerzy obawiają się większego poziomu uspołecznienia, co wynika m.in. z tego, że ich członkowie (głównie rodzice) nie wiedzą, jakie są możliwe formy ich angażowania się. Badani wskazywali na brak kompetencji osób spoza szkoły, w tym również rodziców, do włączania się w zarządzanie placówką. Nie dostrzegają oni zmian, w wyniku których szkoły i nauczyciele przestają pełnić funkcję pasa transmisyjnego wiedzy (Hernik 2018, s. 21).

Organizacje, podobnie jak ich społeczności, przechodzą kryzys związany z pandemią COVID-19. Jednocześnie podczas pandemii wielu nauczycieli wprowadziło innowacje dydaktyczne (Supriadi i in. 2020). Badania przeprowadzone w 2020 r. wykazały, że styl przywództwa dyrektorów szkół ma pozytywny i znaczący wpływ na zdolności innowacyjne nauczycieli (Supriadi i in. 2020). Wydaje się więc, że dobrze zarządzane szkoły są bardziej odporne na kryzysy (Starbuck 2017) i mają szansę stawać się autonomicznymi podmiotami zdolnymi do samoregulacji, zgodnie z założeniami edukacji twórczej i humanistycznej. Jako miejsce tworzące warunki do budowania (odbudowywania) przez uczniów własnej podmiotowości szkoła taka ma być źródłem pozytywnych, konstruktywnych doświadczeń, szczególnie w zdobywaniu poczucia sprawstwa, czyli przeświadczenia o możliwości aktywnego wpływania na własne losy i rzeczywistość. Oznacza to zmianę szkoły monologu i dominacji nauczyciela na szkołę dialogu i partnerstwa.

Ważnym krokiem do zmiany funkcjonowania szkoły jest zmiana myślenia o szkole, nauczycielach, uczniach, rodzicach i uczeniu się oraz uwzględnienie nowych wyzwań dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, a także zmiana paradygmatów opisujących edukację w kierunku eksponowania wspólnoty, wzajemnego uczenia się i wsparcia.

Zmiana edukacyjna a wizje przyszłej szkoły

Szkoła w celu sprostania wyzwaniom teraźniejszości i przyszłości powinna – podobnie jak cały system edukacji – stać się podstawowym instrumentem zmiany w modelach myślenia oraz działaniach jednostki.

Gwałtowna zmiana edukacji tradycyjnej na edukację zdalną w trakcie pandemii COVID-19 ma ogromne konsekwencje dla myślenia o szkole i profesjonalizmie zatrudnionych w niej nauczycieli. Pomimo znaczących wyzwań dla nauczycieli, decydentów, dyrektorów szkół, uczniów i ich rodzin pandemia jest doskonałą okazją do ponownego przemyślenia przyszłości szkolnictwa. Kształcenie na odległość wywarło ogromny wpływ na domowe i kulturowe praktyki społeczne dzieci. W czasie pandemii i kształcenia online szkoła przestała być miejscem konstruowania nowych doświadczeń – stał się nim dom (Popyk 2021). Sytuację tę nauczyciele powinni uwzględnić w organizacji procesu kształcenia. Kluczem do transformacyjnej zmiany będzie skupienie się szkół na swoim kapitale zawodowym i odnalezienie sposobów rozwijania

indywidualnej wiedzy i umiejętności nauczycieli, wspieranie skutecznych sieci współpracy, włączanie rodziców i szerszej społeczności szkolnej oraz nauczycieli w proces podejmowania decyzji i komunikacji (Hollweck, Doucet 2020).

Zmiana edukacyjna jest nieunikniona w społeczeństwie poddawanych nieustannym przeobrażeniom. W literaturze dotyczącej typologii zmiany znaleźć można wiele określeń odnoszących się do tego fenomenu, np. radykalna, stopniowa, adaptacyjna, nowatorska. Spotyka się też podział na zmiany pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia (Van Dongen, De Laat, Maas 1996). Zmiana pierwszego stopnia polega jedynie na technicznym usprawnieniu, zmiana drugiego stopnia ma charakter adaptacyjny, natomiast zmiana trzeciego stopnia wiąże się z przyjęciem nowego paradygmatu. Dotyczy ona nie tylko przekształcenia bieżącej praktyki, ale przede wszystkim głęboko zakorzenionych przekonań. Taka zmiana jest niezbędną w polskiej szkole.

Zmiana, która skutkuje naturalnym, długookresowym i trwałym rozwojem, jest procesem złożonym. Tworzenie zdolności szkoły do zmiany przejawia się w kreowaniu w niej silnego, uczącego się środowiska i promowaniu samodzielności innowacyjnej oraz zaangażowania wielu osób bez względu na zajmowane stanowisko. Ważne jest też budowanie spójności działania, które odnosi się do wyznawania wspólnych wartości oraz współpracy między poszczególnymi członkami społeczności szkolnej.

Wizje przyszłej szkoły określone zostały m.in. w raporcie OECD i ujmowane są w postaci prawdopodobnych scenariuszy: ekstrapolacja status quo, reskolaryzacja, deskolaryzacja (Ekiert-Oldroyd 2002, s. 101–109). Wydaje się, że wśród przedstawionych wizji najbardziej pożądana w obecnej sytuacji staje się wizja reskolaryzacji, która lansuje zmianę szkoły, wzmocnienie i odnowienie systemu, wprowadzenie bardziej radykalnych przemian dotyczących wartości, celów i sposobów pracy. Zakłada ona dwa scenariusze: (1) szkoła jako centrum społeczności lokalnej, (2) szkoła jako organizacja ucząca się. Przyjmuje istnienie szkoły innej niż ta, do której jesteśmy przyzwyczajeni, szkoły, w której własne miejsce znajdują dzieci, młodzież i dorośli.

Transformacja szkoły w organizację uczącą się

W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele definicji pojęcia organizacji uczącej się. Zdaniem Petera Senge'a (1998, s. 12) organizacje uczące się to takie, „[...] które są zdolne do samopoznania, zrozumienia swoich problemów i doskonalenia się, które po prostu umieją się uczyć na własnych błędach i sukcesach”. Tak rozumiana organizacja ucząca się jest rezultatem sposobu myślenia jej członków i wchodzenia w interakcje. W teorii Senge'a niezbędne jest rozwijanie pięciu dyscyplin – warunków, których spełnienie pozwala przekształcić instytucję w uczącą się organizację. Są to:

1. Mistrzostwo osobiste tworzących ją osób traktowane jako ich wewnętrzna potrzeba samorozwoju i uczenia się przez całe życie. Obejmuje formalne umiejętności zawodowe i dyspozycje moralne pozwalające konsekwentnie wytyczać cele

- i budować wizję swojego życia. Jest ono procesem ciągłego udoskonalania swojego sposobu postrzegania rzeczywistości i dostosowywania go do zmieniających się warunków otoczenia.
2. Gotowość tych osób do kwestionowania własnych modeli myślowych – głęboko zakorzenionych przekonań, wyobrażeń, stereotypów, uogólnień tworzących ich własny pogląd na świat, często blokujących rozwój. Organizacja jest w stanie kreować swoją przyszłość, kiedy jej członkowie są świadomi własnego sposobu myślenia i potrafią odkrywać przyjmowane nieświadomie założenia. Skuteczna komunikacja (wymiana myśli) stanie się możliwa, gdy przez refleksję, dialog i informację zwrotną uświadomione zostaną głęboko zakorzenione przeświadczenia dotyczące sposobu postrzegania świata, które ukierunkowują zachowania.
 3. Wspólna wizja organizacji, którą pragną stworzyć, z którą się identyfikują i w związku z tym działają na rzecz jej urzeczywistnienia. Budowanie wspólnej wizji przyszłości bierze początek z osobistych wizji członków organizacji i ich zaangażowania. Im bliższe są cele osobiste członków organizacji, im bardziej komplementarne ich dążenia, tym łatwiej zbudować wspólną wizję dla całej organizacji będącą zespołowym podzieleniem wyobrażeń o przyszłości instytucji.
 4. Zespołowe uczenie się członków organizacji, tzn. istnienie między nimi swobodnego przepływu myśli prowadzącego do większej docieklivosti, wnikania w zagadnienie, jego analizowania, osiągnięcia zwiększonej ostrości widzenia spraw, a w konsekwencji – efektywnego uczenia się. Zespołowe uczenie się polega na przekraczaniu przez zespół sumy umiejętności i możliwości poszczególnych członków, dla którego punktem wyjścia są indywidualny rozwój członków organizacji i ich indywidualne umiejętności dialogu. Zespołowe uczenie się wymaga wystąpienia wymienionych wcześniej elementów: członków organizacji musi charakteryzować wysoki stopień mistrzostwa osobistego, muszą uporządkować swój osobisty sposób myślenia (modele myślowe) i mieć marzenia – wiedzieć, ku jakim celom zmiierają (wspólna wizja przyszłości).
 5. Systemowe myślenie – to myślenie całościowe, pozwalające dostrzegać związki i współzależności między poszczególnymi elementami organizacji oraz między nią i otoczeniem. Oznacza ogłód szerokiego kontekstu i całej organizacji, a nie tylko poszczególnych osób lub spraw, postrzeganie siebie w powiązaniu z innymi oraz świadomość konsekwencji własnych działań. Jest podstawą wypracowania wizji przyszłości organizacji.

Omówione dyscypliny stanowią skuteczne narzędzie poprawiające jakość funkcjonowania organizacji. Za najważniejszy element organizacji uczącej się Senge (1998, s. 25) uważa myślenie systemowe:

Sednem uczącej się organizacji jest zmiana sposobu myślenia – przejście od postrzegania siebie jako bytu odseparowanego od świata, do jedności ze światem, od postrzegania problemów jako powodowanych przez kogoś lub coś innego do spostrzeżenia, że nasze własne działania tworzą problemy, których doświadczamy.

W przekształceniu instytucji w organizację uczącą się pomocna jest definicja Nancy Dixon, zdaniem której organizacja ucząca się to taka, która „[...] świadomie wykorzystuje procesy uczenia się na poziomach indywidualnym, grupowym i systemowym, do stałego przekształcania organizacji w kierunku zmierzającym do zwiększenia satysfakcji beneficjentów” (Pedler, Aspinwall 1999, s. 23).

Odnosząc tę definicję do szkoły rozumianej jako organizacja, należy przyjąć, że beneficjentami są osoby, które czerpią różnorodne korzyści z istnienia szkoły. Jest to termin o szerszym znaczeniu niż powszechnie już dziś używany w oświacie *klient*. Beneficjent może obejmować zarówno pracowników, jak i klientów, ale także partnerów zawodowych, członków lokalnej społeczności, a w szkole przede wszystkim uczniów, ale także rodziców, pracowników innych placówek oświatowych, pracodawców itp. Z definicji Dixon płynie więc przesłanie, że z przekształcania szkoły w organizację uczącą się powinny wynikać korzyści dla społeczności, na rzecz której działa. Szkoła ucząca się jest więc szkołą odpowiedzialnie zmieniającą świat, stawiającą sobie wartościowe cele wynikające z krytycznego oglądu rzeczywistości, głębokiej refleksji i uwzględniania etycznego wymiaru własnych działań (por. Mazurkiewicz 2015, s. 22).

Niezależnie od definicji odnoszących się do organizacji istnieją także definicje dotyczące wyłącznie szkoły. Uczącą się szkołą jest zdaniem Davida Hopkinsa (za: Schollaert 2002, s. 22):

Ucząca się zawodowa społeczność, której członkowie wspólnie określają cele uczenia się uczniów, opracowują spójny program, ustalają odpowiadający mu system oceniania i opracowują bieżące plany doskonalenia procesu uczenia się – takiego uczenia się, które pozwala uczniom na integrowanie wiedzy nabytej z nową.

W kontekście przedstawionych rozważań wydaje się, że szkołę należy traktować jako interaktywny układ kilku zmiennych, takich jak otoczenie zewnętrzne szkoły, wartości życia szkolnego, struktury, relacje międzyludzkie, strategie działania w takich dziedzinach jak: zarządzanie, uczenie się, podejmowanie decyzji. W szkole uczącej się i wywierającej wpływ na dokonujące się zmiany społeczne nauczyciele inspirować wartościowe interakcje uczniów, kształtując ważne kompetencje XXI wieku – uczenie się we współpracy (kooperacja), kreatywność, krytyczne myślenie, komunikację. Sytuacja grupowego uczenia się sprzyja kształtowaniu kreatywności rozumianej jako proces społeczny i budowanie wspólnoty.

Opisy organizacji uczących się przedstawiają je jako zdolne do przystosowania się do zmian w środowisku zewnętrznym poprzez ciągłą odnowę ich struktur i praktyk. Organizacje uczące się są chętne i zdolne do testowania i ulepszenia swoich modeli mentalnych oraz procedur behawioralnych (Wishart, Elam, Robey 1996).

Z przytoczonych definicji wynika, że miano organizacji uczącej się można nadać szkole, która wspiera uczenie się tworzących ją osób i przez to nieustająco samodoskonalą się. Samodoskonalenie jako wynik uczenia się całej społeczności szkolnej jest w niej procesem ciągłym, wpisanym w strukturę i procedury działania, a nie tylko sporadyczną aktywnością. W procesie samodoskonalenia uczenie się i działanie są ze

sobą zintegrowane, co oznacza, że szkoła uczy się przez działanie i działa, jednocześnie ucząc się. Osoby uczące się mają zapewnione wsparcie w uznaniu ich prawa do błędu, eksperymentowania, poszukiwania. Nabyta przez nie wiedza i umiejętności są od razu wdrażane do praktyki i przez nią weryfikowane. Każdy podmiot szkoły ma stworzone warunki do uczestniczenia w procesie uczenia się i rozwoju drzemiącego w nim potencjału, dzięki czemu wszyscy mogą włączyć się w nurt przekształceń i przyczynić się do ich zaistnienia. W szkole dostrzegana jest wartość wiedzy refleksyjnej, dialogu oraz analizowania własnych i cudzych doświadczeń.

Uczenie się wymaga pozytywnego nastawienia i własnej aktywności, zatem organizację uczącą się mogą stworzyć wyłącznie uczące się osoby. Sposoby i metody uczenia się organizacyjnego powinny być sprzężone z uczeniem się indywidualnym. Dlatego też warunkami uznania szkoły za organizację uczącą się są:

- zapewnienie wszystkim podmiotom jak najlepszych warunków do indywidualnego uczenia się,
- traktowanie nauczycieli jako podmiotów badających własne działanie,
- otwarte komunikowanie indywidualnych doświadczeń uczenia się,
- wprowadzenie i praktykowanie zasady (samo)refleksji,
- pojmowanie racjonalności jako jedności rozumu, emocjonalności i działania,
- pielegnowanie we wzajemnych kontaktach klimatu szacunku i zaufania (Hammerschmidt 2015, s. 31).

Warunkiem zmiany szkoły jest zaspokojenie jej rzeczywistych potrzeb, rozwijanie poczucia sprawstwa, rozwój kompetencji nauczycieli i ich osobistego mistrzostwa oraz odpowiednie przywództwo, zarządzanie zmianą (Potulicka 2003). Teoria zmiany eksponuje również wagę relacji koleżeńskich w szkole, kulturę pedagogiczną oraz organizacyjną szkoły i nauczyciela (Szempruch 2012).

O doskonaleniu i uczeniu się szkoły decydują jej podmioty odczuwające potrzebę zmiany, chcące podjąć trud nauczania się czegoś nowego i zastosowania tego w praktyce. Ucząca się szkoła potrafi łatwiej odnaleźć się w nurcie przemian społecznych i ma szansę stać się zaczynem pozytywnych zmian w najbliższym otoczeniu oraz korzystnie na nie wpływać, stymulując rozwój lokalnego środowiska. W uczącej się szkole należy uwzględnić poziom jednostkowy, grupowy i instytucjonalny (poziom organizacji), wpływ środowiska na organizację oraz wpływ różnorodnych czynników zewnętrznych na jednostkę. Wszystkie te poziomy są podatne na wpływ lidera (dyrektora szkoły), który wykazuje się określonym stylem przywództwa i jest zmotywowany do wprowadzania procesów transformacyjnych służących rozwojowi szkoły. Poszczególne elementy modelu tworzą sieć opartą na współpracy, partycypacji i refleksyjnej praktyce.

Funkcjonowanie szkoły jest uwarunkowane m.in. czynnikami środowiska społecznego. Środowisko to postrzegane jest jako hierarchiczny układ lokalnych i coraz szerszych uwarunkowań strukturalnych i kulturowych – od kultury rodziny do kultury społeczności ogólnoludzkiej. Czynniki środowiskowe wpływające na funkcjonowanie szkoły dotyczą m.in. postaw i wartości uczniów, personelu i możliwości instytucji

zlokalizowanych w środowisku lokalnym, mechanizmów kapitału społecznego w rodzinach i społeczności lokalnej (Turner 2004). Ważna jest z jednej strony socjalizacja w warunkach środowiska wychowawczego (rodzina, sąsiedztwo, grupa rówieśnicza), która wpływa na funkcjonowanie ucznia w szkole, a z drugiej – oddziaływanie wychowawcze szkoły na środowisko życia jednostek.

Zasadnicze znaczenie dla sukcesu szkoły ma jej zdolność do reagowania na zmieniające się warunki i trendy w środowisku edukacyjnym (Gandolfi 2006). Znaczenie powiązań między zmianami dokonującymi się w środowisku społecznym szkoły a rozwojem szkoły jako organizacji uczącej się wiąże się z ciągłym dialogiem ze społecznością, a także z istotnym znaczeniem przywództwa, planowaniem strategicznym, myśleniem i działaniem systemowym oraz rozwojem zasobów ludzkich. Według Michele Acker-Hocevar (1996) cechy te są uważane za istotne dla ustanowienia szkoły jako organizacji uczącej się.

W uczącej się szkole przyjmuje się, że uczenie się jest procesem transformacji uczestnictwa, w którym zarówno dorośli, jak i dzieci wnoszą wsparcie i nadają kierunek wspólnym przedsięwzięciom. Barbara Rogoff, Eugene Matusov i Cynthia White (1996) twierdzą, że uczenie się zachodzi w każdej sytuacji, ale dotyczy różnych relacji uczniów względem informacji i ich wykorzystania w działaniach społeczno-kulturowych. Pogląd ten oparty jest na teoretycznej perspektywie transformacji partycypacji, która jako centralną przesłankę przyjmuje, że uczenie się i rozwój zachodzą, gdy ludzie uczestniczą w społeczno-kulturowych działaniach swojej społeczności, zmieniając swoje rozumienie, role i obowiązki w trakcie uczestnictwa. Transformacja szkoły zakłada, że dyrektorzy szkół nie mogą już dłużej pełnić roli jedynych decydentów i posiadaczy władzy. Liderzy szkół muszą bardziej współpracować oraz podejmować demokratyczne ustalenia z nauczycielami i innymi osobami, aby odpowiedzieć na różnorodne potrzeby uczniów. Liderami bywają również sami nauczyciele. Przejawia się to w działaniach, które obejmują szerszą społeczność szkolną, i prowadzi do tworzenia pomysłów, które wzmacniają jakość życia społeczności w perspektywie długoterminowej (Beauchum, Dentith 2004).

Model transformacyjny jest wszechstronny, ponieważ zapewnia podejście normatywne do przywództwa w szkole, które koncentruje się przede wszystkim na procesie, do którego dążą liderzy. Kiedy przywództwo transformacyjne działa dobrze, może zaangażować wszystkich interesariuszy w osiągnięcie celów edukacyjnych. Kiedy „transformacja” jest przykrywką dla narzucania wartości lidera lub realizacji zaleceń rządowych, to proces jest raczej polityczny niż prawdziwie transformacyjny (Bush, Glover 2014). Dobrze zaplanowana zmiana zarządzania szkołą związana jest z jej trafnym inicjowaniem. By mogła się rozpocząć, wymaga wielu niezbędnych działań: analizowania, bilansowania, koncentrowania, planowania, komunikowania i mobilizowania.

Z badań nad przywódcami transformacyjnymi wynika, że ich najmocniejszymi stronami są: tworzenie wizji, skupianie ludzi wokół jej urzeczywistnienia, inspirowanie i motywowanie do działania, kreowanie misji, łamanie stereotypów i wprowadzanie zmian niezbędnych dla zwarcia luki pomiędzy wizją (stanem wyobrażonym) a dniem

dzisiejszym (stanem obecnym). Transformacja to nic innego jak właśnie zmiana i to na wielką skalę, wprowadzana skutecznie nawet w warunkach, które uchodzą za bardzo trudne (Elsner 2005).

Uzasadniając proponowaną koncepcję szkoły uczącej się, należy podkreślić, że wpisuje się ona w ideę uczenia się przez całe życie. Idea ta została przedstawiona m.in. w opracowanej przez Komisję Europejską *Białej księdze kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997). Już w jej wstępie zwrócono uwagę na rozwój społeczeństwa informacyjnego, umiędzynarodowienie stosunków gospodarczych i postęp naukowo-techniczny jako podstawowe czynniki skłaniające jednostki i całe społeczeństwa do uczenia się przez całe życie. Dodatkowo w koncepcji tej szczególnie nacisk kładzie się na rozwój kompetencji jako warunek rozwoju gospodarczego.

Podstawą sukcesu szkoły jako organizacji uczącej się jest wspólnota praktyki, która powinna stworzyć własne rozumienie wspólnej instytucji, umożliwiając członkom tej społeczności kontrolę nad programem. Zdaniem Étienne'a Wengera (1998, s. 81) „Negocjowanie wspólnej instytucji/organizacji/przedsiębiorstwa powoduje powstanie relacji wzajemnej odpowiedzialności między zaangażowanymi podmiotami”, w związku z czym może promować większą zdolność do transformacyjnej praktyki, niż pozwoliłaby na to kierownicza forma odpowiedzialności. Społeczności praktyków mogą działać jako miejsca transformacji, w których suma indywidualnej wiedzy i doświadczenia jest znacznie zwiększona dzięki wysiłkom zbiorowym. Należy uwzględnić społeczną teorię uczenia się uznającą, że uczenie się w ramach społeczności praktyki odbywa się w wyniku interakcji tej społeczności, a nie tylko w wyniku planowanych epizodów uczenia się, takich jak kursy (Kennedy 2005). Model transformacyjny obejmuje połączenie wielu procesów i warunków. Główną cechą tego modelu jest połączenie praktyk i warunków, które wspierają program transformacji. W tym sensie model transformacyjny nie jest modelem jasno definiowalnym, lecz raczej rozpoznającym zakres różnych warunków wymaganych do praktyki transformacyjnej.

Transformacja szkoły oznacza potrzebę zmiany czynników istotnych na poziomie mikro, czyli szkoły jako jednostki organizacyjnej, i zmiany kultury szkoły (Davies, Coates 2005; Hansen 2001). Długa tradycja badań edukacyjnych wskazuje na kulturę szkoły jako kluczową zmienną w zrozumieniu zmiany i doskonalenia pracy placówki. Kształtowanie kultury następuje w ciągłym cyklu krytycznej refleksji i uzgodnień, podejmowanej aktywności i informacji zwrotnej, a także poprawy dotychczasowych rozwiązań.

Tworzenie kultury szkoły nie jest łatwe i wymaga zaangażowania całej społeczności. Dyrektor szkoły ma największy wpływ na to, co dzieje się w kulturze szkoły (Bush 2007, s. 391) traktowanej jako bardzo ważny obszar jej funkcjonowania, ponieważ w sytuacjach edukacyjnych dłuższe oddziaływanie danego wzorca kultury powoduje trwałe ślady w osobowości człowieka. Jeżeli więc w szkole obserwuje się kulturę sterowania, polegającą na stosowaniu zewnętrznej kontroli i informacji sterujących jako mechanizmów kierowania poznawczą aktywnością ucznia i aktywnością nauczyciela,

wówczas kształtuje się osobowość niesamodzielną, z wyraźną tendencją do wyzbywania się odpowiedzialności – skuteczne sterowanie czyni z człowieka wykonawcę cudzych poleceń. Natomiast kultura oferowania, polegająca na samokontroli i samodzielnym podejmowaniu decyzji jako regulatorach ludzkiej aktywności, sprzyja identyfikacji uczącej się społeczności szkoły z podejmowanym działaniem i rodzi odpowiedzialność za jego efekt, kształtuje te właściwości jednostki, które stanowią podstawę działań stymulujących, inspirujących rozwój (Szempruch 2000). Inspirowanie rozwoju łączy się w tym przypadku z poszukiwaniem wiedzy i jej tworzeniem, ograniczeniem postawy alternatywy na rzecz dialogu oraz respektowaniem indywidualności.

Jednym z istotnych czynników wpływających na sposoby rozwiązań dylematów społecznych jest komunikacja. Dzięki komunikacji człowiek inicjuje, podtrzymuje i zmienia relacje interpersonalne. Definiuje również swoją sytuację społeczną, rolę i zadania (Argyle 2002; Nęcki 2000). Komunikacja w szkole jest odzwierciedleniem szkolnych struktur normatywnych. Codziennosc komunikacyjna w szkole współtworzy urzeczywistniany tam typ socjalizacji (Wawrzyniak-Beszterda 2002, s. 18). W komunikacyjnym wymiarze tej codzienności znaczącą rolę odgrywa nauczyciel. Jego kompetencje komunikacyjne wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych (Szempruch 2013, s. 104) i w dużej mierze decydują o jakości porozumienia z uczniami oraz pozostałymi uczestnikami życia szkolnego. W działaniu edukacyjnym szczególnie istotne są wyodrębnione przez Jürgena Habermasa (1999, s. 121, 160–161) działania komunikacyjne, które służą ustanawianiu celów, wartości, norm, prawa, odnawianiu i konstruowaniu wiedzy, a ich istotą jest dochodzenie do porozumienia i zgody. Od struktury komunikacji Habermas uzależnia: (1) jakość procesów poznawczych i sposobów konstruowania wiedzy, (2) kształt stosunków z innymi ludźmi i poczucie przynależności do określonej wspólnoty, (3) kształtowanie się autonomii własnego „ja” i umiejętności wyrażania własnej indywidualności, które wspólnie warunkują zdolność człowieka do moralnego osądu.

Trzeba jednak mieć na uwadze to, że różnorodność, konflikty i opór są do pewnego stopnia nieuniknionymi elementami kultury współpracy. Ponadto klimat społeczny szkoły jest tym czynnikiem, który może wspomagać lub utrudniać współpracę i wspólne uczenie się w interakcji z innymi.

W szkole istotne też jest zarządzanie wiedzą. W debacie na temat wiedzy coraz częściej eksponuje się jej charakter osobisty (wynikający z powiązania z biografią), społeczny (ustalony w czasie społecznych negocjacji oraz wymiany znaczeń i symboli) i kontekstualny (uzależniony od czasu i miejsca). Próby klasyfikowania wiedzy nauczyciela były podejmowane wielokrotnie. Przyjmując za podstawę różne kryteria, np. treść, wyróżniono wiedzę przedmiotową, pedagogiczną, dotyczącą programów nauczania. Ze względu na formę wiedzy wyodrębniono wiedzę: zaleceniową, kazuistyczną, strategiczną. W profesjonalnej wiedzy nauczyciela istotna jest również wiedza o świecie, wiedza o relacjach „ja” – świat i wiedza o sobie (Szempruch 2013). Wszystkie rodzaje wiedzy łączy podobny sposób generowania, kodyfikowania i przekazywania (Ruggles 1997,

s. 2). Wiedza służy definiowaniu i rozwiązaniu problemu, wdrożeniu rozwiązania i uruchomieniu procesu uczenia się przez powiązanie w sieć sprzężeń zwrotnych. Zarządzanie wiedzą dotyczy procesów tworzenia wiedzy, jej kodyfikacji, porządkowania, magazynowania, odnajdywania, stosowania i transferu (Jemielniak, Koźmiński 2012, s. 12–13). Jest ona zasobem szkoły jako organizacji. Wiedza nauczyciela umożliwia mu działania pedagogiczne, rozumienie rzeczywistości edukacyjnej i samego siebie oraz interpretację rzeczywistości i własnych doświadczeń. Jest ważnym elementem transformacji szkoły oraz doskonalenia profesjonalnego działania i refleksyjnej praktyki.

Zaproponowany model transformacji szkoły jest zorientowany na kreatywne zachowania nauczycieli, ale równie mocno angażuje twórczo pozostałe podmioty edukacyjne, tj. uczniów, ich rodziców oraz personel i specjalistów zatrudnionych w szkole. Emanuje również na jej społeczne otoczenie, tworząc warunki rozwoju kultury intelektualnej oraz odpowiedzialności edukacyjnej, tym samym wywierając wpływ na społeczne postrzeganie szkoły. W tak rozumianym modelu dyrektor i nauczyciele przyjmują naprzemiennie pozycję liderów, tworząc wspólnie kulturę szkoły postrzeganej jako organizacja ucząca się i doskonaląca. Szkoła taka zorientowana jest na twórczy rozwój wszystkich jej podmiotów edukacyjnych zgodnie z myślą Jérémy'ego Lamriego (2021), że kompetencje 4K, tj. kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie i kooperacja, są podstawą rozwoju świadomego społeczeństwa i są niezbędne człowiekowi do pełni życia. Szkoły uczące się mają szansę lepiej przygotować jednostki do życia we wspólnocie i radzenia sobie z kryzysami pojawiającymi się w zmieniającym się, trudno przewidywalnym świecie, dając możliwości wspólnego uczenia się i rozwiązywania problemów.

Wnioski

Szkoła staje się strategiczną instytucją społeczeństwa informacyjnego, opartego na wiedzy i uczącego się przez całe życie. Zmianie ulegają sposoby komunikowania się, nauki, życia, pracy i rozrywki. Dlatego wizja przyszłej szkoły uczącej się, otwartej i uspołecznionej powinna być śmiała i mobilizująca, inspirować nowe sposoby nauczania pobudzające zapał do zdobywania wiedzy, kontynuowania nauki przez całe życie i kształtowania lepszego świata.

Rewolucyjne zmiany w zakresie gromadzenia, przetwarzania i wykorzystania informacji za pośrednictwem nowoczesnych technik i technologii zapowiadają dalsze, istotne przeobrażenia funkcji szkoły. Szkoła ucząca się będzie nie tyle dostarczać wiedzę, ile raczej pomagać w jej poszukiwaniu, selekcji, opracowaniu, komentowaniu i stosowaniu. Stanie się miejscem wspólnego uczenia, kontaktów społecznych, zdobywania i kształtowania postaw, umiejętności współpracy, pomocy w wielu dziedzinach aktywności edukacyjnej i pozaedukacyjnej.

Warunkiem zmian w szkole jest m.in. innymi odpowiednio funkcjonująca kadra kierownicza, preferująca właściwe style pracy i techniki zarządzania oraz odpowiednio

wykształceni i doskonalący się ustawicznie nauczyciele, którzy potrafią wskazać drogę uczenia się innym podmiotom edukacyjnym oraz będą sprawnie nawiązywać współpracę ze środowiskiem.

Ważna rola przypada szkole w budowaniu nowoczesnej społeczności lokalnej. Proces uspołecznienia szkoły jest dziś realną szansą oraz powinnością wszystkich podmiotów edukacji. Nowe związki szkoły z życiem i oświatą równoległą, wielość zadań edukacji oraz zmiany jakościowe i ilościowe stanowią o szczególnej złożoności działania w kierunku praktycznego kształtowania modelu szkoły uczącej się jako ważnego czynnika budowania świadomości zawodowej nauczycieli, reformatorów systemu edukacji oraz „nauczycieli nauczycieli”.

Zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych wymaga wielosektorowych strategii i działań, które są integralną częścią ogólnych wysiłków na rzecz rozwoju szkoły. W kształtowaniu uczącej się szkoły swoje wysiłki powinno połączyć wielu partnerów, jeśli działanie to ma być postrzegane jako odpowiedzialność całego społeczeństwa.

Zmieniające się szkoły powinny otrzymać pomoc i niezbędne wsparcie ze strony władz oświatowych, samorządowych, innych szkół oraz środowisk naukowych. Warto podjąć próbę wypracowania bardziej szczegółowych obszarów wspólnych działań wszystkich podmiotów edukacyjnych zainteresowanych sprawnym funkcjonowaniem i rozwojem szkoły i nauczyciela, które – odpowiednio wyeksponowane – mogą stanowić podstawę relacji wychowawczych i służyć wielostronnemu rozwojowi osobowości ludzi uczących się.

Dążeniu do utworzenia szkoły uczącej się i doskonalącej nie sprzyjają obserwowane problemy z finansowaniem edukacji, infrastrukturą szkolnictwa i kształceniem nauczycieli. Szybkiej poprawy wymaga również organizacja i funkcjonowanie nadzoru pedagogicznego.

Jeżeli szkoła stanie się strategiczną instytucją społeczeństwa informacyjnego i uczącego się przez całe życie, nie może w niej zabraknąć miejsca na wychowanie. Wizja szkoły uczącej się i otwartej powinna uwzględniać złożone konteksty społeczne, pedagogiczne, materialne i ludzkie.

Bibliografia

- Acker-Hocevar M. (1996). Conceptual models, choices, and benchmarks for building quality work cultures. *NASSP Bulletin*, 80(576), 78–87.
- Argyle M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Wyd. 3. Tłum. W. Domachowski. Warszawa: WN PWN.
- Arroio A. (2015). Media literacy supporting teacher's empower development by video production in the Republic of Mozambique. W: V. Lamanuskas, V. Šlekiene, L. Ragulienė (red.), *State-of-the-art and future perspectives. Proceeding of the 1st International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2015)* (s. 7–13). Šiauliai: Scientia Socialis.
- Beachum F., Dentith A.M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276–286.

- Bennis W., Goleman D., O'Toole J., Biederman P.W. (2008). *Transparency: How leaders create a culture of candor*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bush T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406.
- Bush T., Glover D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Cieślak Ł., Dynowska-Chmielewska K., Federowicz M., Głuc K., Górniak J., Hausner J., Worek B. (2020). *Poza horyzont – kurs na edukację. Przyszłość rozwoju systemu kompetencji w Polsce*. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Czarnecki J.S. (2010). Stereotypy w zarządzaniu szkołą. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 93–118). Warszawa: FRSE.
- Davies P., Coates G. (2005). Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 109–124.
- Di Scala-Fouchereau E. (2012). Didactique des sciences et culture scientifique: quels enjeux pour la formation professionnelle des enseignants? *Quelle formation pour les enseignants*, EUD, 171–186.
- Długosz P. (2020). *Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”*. Kraków: Instytut Socjologii i Filozofii UP. Pobrano z: <https://mlodziez.krakow.pl/wp-content/uploads/2020/04/Krakowskam%C5%82odziez-COVID19.pdf> (dostęp: 7.04.2021).
- Dolata R., Jarnutowska E. (2014). Czynniki statusowe a wyniki nauczania. W: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym* (t. 2, s. 177–234). Warszawa: IBE.
- Dolenc K., Aberšek B., Kordigel Aberšek M. (2015). On line functional literacy, intelligent tutoring systems and science education. *Journal of Baltic Science Education*, 14(2), 162–171.
- Drozdowski R. i in. (2020). *Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z pierwszego etapu badań*. http://socjologia.amu.edu.pl/images/pliki/r%c3%b3%c5%bcne_prezentacje_etc/%c5%bbycie_codzienne_w_czasach_pandemii_-_Wydzia%c5%82_Socjologii_UAM_-_WWW.pdf (dostęp: 3.07.2021).
- Ekiert-Oldroyd D. (2002). Dokąd zmierza edukacja? Wizje „szkoły przyszłości” w raporcie OECD. *Edukacja*, 1.
- Elsner D. (2005). *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*. Warszawa: CODN.
- Friedman G. (2009). *The next 100 years – A forecast for the 21st century*. New York: Anchor Books.
- Gandolfi F. (2006). Can a school organization be transformed into a learning organization?. *Contemporary Management Research*, 2(1), 57–72.
- Giordan A., Pellaud F. (2009). *Sciences émergentes: 30 ans de didactique*. Nice: Ovidia.
- Gołębiński B.D. (2003). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 2, s. 98–122). Warszawa: WN PWN.
- Grabowski M. (2021). *Raport. Badania postaw wobec nauczania zdalnego*. Warszawa: SocialChanges.
- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. Tłum. A.M. Kaniowski. Warszawa: WN PWN.
- Hammerschmidt U. (2015). Ucząca się szkoła? Uczący się nauczyciele! Próba refleksji krytycznej i punkt wyjścia do rekonstrukcji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 25–38). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Hansen D.T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: Towards a teacher's creed*. New York: Teachers College.
- Harari Y.N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*. Tłum. M. Romanek. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Harari Y.N. (2020). *The world after coronavirus*. Pobrano z: www.ft.com/content/t/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75 (dostęp: 21.07.2021).

- Hernik K. (2018). Postawy wobec uspołecznienia zarządzania szkołami. Wnioski z badania jakościowego. *Edukacja*, 145(2), 5–25.
- Hollweck T., Doucet A. (2020). Pracademics in the pandemic: Pedagogies and professionalism. *Journal of Professional Capital and Community*, 45, 13–18.
- Janowski A. (2004). *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Jemielniak D., Koźmiński A.K. (2012). *Zarządzanie wiedzą*. Wyd. 2. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kennedy A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250.
- Komisja Europejska (1997). *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa–Radom: Wydawnictwo Naukowe WSP TWP, ITE.
- Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL (1973). *Raport o stanie oświaty w PRL*. Warszawa: PWN.
- Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej (1989). *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej*. Warszawa–Kraków: PWN.
- Kupisiewicz C. (2006). *Szkola w XX wieku*. Warszawa: WN PWN.
- Kwiatkowski S.M. (2010). Miejsce i rola przywództwa w edukacji. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 13–23). Warszawa: FRSE.
- Lamri J. (2021). *Kompetencje XXI wieku*. Tłum. A. Zręda. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Majewska M. (2020). *Pandemia COVID-19: niezbędne są inwestycje na rzecz zdrowia psychicznego (Raport ONZ)*. Pobrano z: <https://pulsmedycyny.pl/pandemia-covid-19-niezbedne-sa-inwestycje-na-rzecz-zdrowia-psychicznego-raport-onz-991229> (dostęp: 28.04.2021).
- Mazurkiewicz G. (2015). Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 13–24). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Naisbitt J. (1997). *Megatrendy: dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Tłum. P. Kwiatkowski. Poznań: Zysk i S-ka.
- Naisbitt J., Aburdene P. (1990). *Megatrends 2000 – Ten New Directions for the 1990*. New York: Morrow.
- Nęcki Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.
- Pedler M., Aspinwall K. (1999). *Przedsiębiorstwo uczące się*. Tłum. G. Waługa. Warszawa: Wydawnictwo PETIT.
- Popyk A. (2021). The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: Reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*, 23(sup. 1), S530–S544.
- Potulicka E. (2003). W stronę szkoły jako organizacji uczącej się. W: E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Poznań: Firma Wydawnicza „MS Ag”.
- Potyrała K. (2017). *iEdukacja. Ewolucja, antynomie, konteksty*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Pyżalski J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Raichvarg D., Jacques J. (1991). *Savants et Ignorants: une histoire de la vulgarisation des sciences*. Paris: du Seuil.
- Risku M. (2015). Zmieniający się świat i nowe przywództwo edukacyjne. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 39–52). Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Rogoff B., Matusov E., White C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. W: D.R. Olson, N. Torrance (red.), *The handbook of education and human development* (s. 388–414). Oxford: Blackwell.
- Ruggles III R.L. (red.). (1997). *Knowledge management tools*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Schollaert R. (red.). (2002). *In search of the treasure within: Towards schools as learning organisations*. Antwerp: Garant.
- Senge P. (1998). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Tłum. H. Korolewska-Mróż. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Smith L. (2010). *The new North: The world in 2050*. London: Profile Books.
- Starbuck W.H. (2017). Organizational learning and unlearning. *The Learning Organization*, 24(1), 30–38.
- Supriadi O., Musthan Z., Sa'odah R.N., Haryanti Y.D., Marwal M.R., Purwanto A., Sumartiningsih S. (2020). Did transformational, transactional leadership style and organizational learning influence innovation capabilities of school teachers during Covid-19 pandemic?. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(9), 299–311.
- Szczepeński J. (1973). *Refleksje nad oświatą*. Warszawa: PIW.
- Szczepeński J. (1989). *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa: WSiP.
- Szempruch J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Szempruch J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Impuls.
- Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Szempruch J. (2021). Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie. W: J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań* (s. 145–156) Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Szymański M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Impuls.
- Turner J.H. (2004). *Struktura teorii socjologicznej*. Tłum. J. Szmataka. Warszawa: WN PWN.
- Van Dongen H.J., De Laat W.A.M., Maas A.J.J.A. (1996). *Een kwestie van verschil. Conflictantering en onderhandeling in een configuratieve integratietheorie*. Delft: Eburon.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2002). *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*. Kraków: Impuls.
- Wenger É. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wishart N.A., Elam J.J., Robey D. (1996). Redrawing the portrait of a learning organization: Inside Knight-Ridder, Inc. *Academy of Management Perspectives*, 10(1), 7–20.
- Wosik E. (red.). (1990). *Edukacja w warunkach zagrożenia. Podstawowe tezy raportu Komitetu ds. Edukacji Narodowej*. Warszawa–Kraków: PWN.

PROF. DR HAB. JOLANTA SZEMPRUCH – profesor nauk społecznych, zatrudniona w Uniwersytecie Rzeszowskim w Instytucie Nauk Socjologicznych, wcześniej w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach (kierownik studiów doktoranckich w zakresie pedagogiki, kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej i Wczesnej Edukacji w Instytucie Edukacji Szkolnej). Jest członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (w kadencji 2020–2023) oraz przewodniczącą Sekcji Pedeutologii KNP PAN. Jest również członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Polityki Społecznej, Kieleckiego Towarzystwa Naukowego i Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych. Aktywnie uczestniczy w rozwoju młodej kadry naukowej, wypromowała dziesięciu doktorów, pięciu doktorantów finalizuje pod jej kierunkiem przewody doktorskie, przygotowała kilkadziesiąt recenzji doktorskich i habilitacyjnych.

Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki pedeutologii, funkcjonowania nauczyciela i szkoły w kontekście przemian społecznych i edukacyjnych, socjologii edukacji, polityki oświatowej, polityki społecznej, pedagogiki ogólnej, pedagogiki wczesnoszkolnej, dydaktyki. Realizowała liczne projekty badawcze polskie i zagraniczne. Jest autorką 11 monografii, redaktorką (lub współredaktorką) 18 publikacji książkowych oraz autorką ponad 180 rozdziałów w książkach i artykułów w czasopismach naukowych. Organizowała wiele konferencji naukowych, jest też organizatorką cyklicznych konferencji międzynarodowych *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*.

Była wielokrotnie odznaczana (Złoty Krzyż Zasługi – 2016, Srebrny Krzyż Zasługi – 2002, Medal Komisji Edukacji Narodowej – 2008, Medal za Zasługi Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych – 2014) i nagradzana za wybitne osiągnięcia naukowe nagrodami: Rektora UJK (2009, 2012, 2016, 2017), Rektora UR (1996, 2002) i Rektora WSEI (2010).

Rozwój profesjonalizmu nauczycieli w procesie kształcenia i doskonalenia. Inspiracje światowej klasy systemów edukacji

Streszczenie: W tekście podejmujemy próbę przyjęcia się „gorącym miejscem” sytuacji edukacyjnej w Polsce przez pryzmat przygotowania nauczycieli, ich szeroko rozumianych kompetencji do pracy w szkole. Naszym celem jest włączenie się w procesy nieuniknionych zmian nie tylko poprzez krytyczno-refleksyjne analizy zasobów i interpretacje ich dynamiki, lecz także przez złożenie propozycji, która w świetle prowadzonych studiów porównawczych może okazać się warta rozważenia w podejmowaniu decyzji co do kierunku rozwiązania narastających w systemie oświaty problemów. Dlaczego główną kategorią prowadzonych w tekście analiz i supozycji uczyniliśmy rozwój profesjonalizmu nauczycieli czy też profesjonalności działania? Jest to kategoria, która w świecie zyskuje coraz większą uwagę, a kraje, które przyjęły orientację na profesjonalizację kształcenia i doskonalenia nauczycieli, znajdują się w światowej czołówce i mogą poszczycić się światowej klasy edukacją.

Struktura tekstu odpowiada przyjętej przez nas idei przewodniej. Pierwszy z podrozdziałów skupia się na diagnozie sytuacji edukacyjnej w Polsce

przez pryzmat profesjonalizacji nauczania via zmiany wprowadzane w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli w okresie po 1989 r. W drugim, odwołując się do analizy porównawczej krajów, których rozwiązania w interesującym nas obszarze cenione są w świecie wysoko, poszukujemy tropów takiego wzmacniania profesjonalizacji, którego instytucjonalizacja przyniosła efekty postaci przejścia w kierunku wysoce efektywnych systemów. W trzecim – odnosimy cechy rozpoznanego modelu do sytuacji krajowej wraz ze wskazaniem, od czego można/warto/należy rozpocząć nie tylko myślenie i podjąć zmiany w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli w kierunku profesjonalizacji. Żywimy nadzieję, że wyniki naszych poszukiwań i analiz pozwolą decydom trafniej formułować plany rozwojowe i modyfikować istniejące, nieadekwatne do potrzeb, rozwiązania.

Słowa kluczowe: profesjonalizm nauczycieli, kształcenie nauczycieli, doskonalenie nauczycieli, efektywne systemy szkolne

Development of teachers' professionalism in the process of pre-service and in-service training. Inspirations from world-class education systems

Abstract: In the paper, we attempt to look at some “hot spots” of the educational situation in Poland through the prism of broadly understood competences of teachers. Our goal is to become part of the processes of inevitable changes, not only by means of critical and reflective analyzes of resources or through interpretations of their dynamics, but also to submit a proposal which, in the light of comparative studies, may turn out to be worth

considering when deciding on the direction of the reformed education system. Why have we made the development of teachers' professionalism the main category of our analyzes? Partly because it is a category that is gaining more and more attention in the world, as systems which have adopted this orientation towards professionalization of teacher training are at the forefront of highly successful educational revolution.

The structure of the paper reflects the adopted guideline. Therefore, the first of its subchapters diagnoses Poland's educational situation in the context of professionalization of teaching training after the changes introduced in the training system after 1989. The second subchapter presents a comparative analysis of countries with successful solutions in order to look for clues of such an enhanced professionalization, whose institutionalization has resulted in a transition towards highly effective systems. In the third subchapter, we relate the features of the recognized desired model to our Polish status quo, together with

indications at what can / should be started or is worth starting, not only in theory, but in introducing tangible modifications in the processes of training and retraining teachers towards their professionalization. We hope that the results of our research and analyzes will make it easier for decision-makers to formulate their developmental plans more accurately and modify the existing inadequate solutions.

Keywords: teachers' professionalism, pre-service teacher training, in-service teacher training, effective school systems

Wprowadzenie: dlaczego profesjonalizm, dlaczego zagraniczne przykłady?

W tekście podejmujemy próbę przyjrzenia się „gorącym miejscom” sytuacji edukacyjnej w Polsce *anno Domini* 2021 przez pryzmat przygotowania nauczycieli, ich szeroko rozumianych kompetencji do pracy w szkole. O ile bowiem były one i dotąd często są kwestionowane z pozycji nieadekwatności do sytuacji permanentnej zmiany, w której funkcjonuje edukacja, o tyle trudno dziś nie podzielać coraz powszechniej formułowanej opinii, że szkoła nie tylko „w” pandemii, ale i „po” pandemii nie jest i nie będzie miejscem „zwykłych” (często rutynowych) działań – uczniów i nauczycieli, a także zachowań rodziców i przedstawicieli samorządów. Uważamy, że wobec konieczności wyjścia poza dotychczasowe struktury i ramy tradycyjnej „gramatyki kształcenia” czy wręcz ich wymiany (Czerepaniak-Walczak 2020; Tyack, Tobin 1994) naszą powinnością jest włączenie się w procesy nieuniknionych zmian poprzez nie tylko krytyczno-refleksyjne analizy i interpretacje ich dynamiki i pokładów, lecz także złożenie propozycji, która w świetle prowadzonych studiów porównawczych może okazać się warta rozważenia w podejmowaniu decyzji co do kierunku rozwiązywania problemów narastających w systemie oświaty.

Dlaczego rozwój profesjonalizmu nauczycieli czy też profesjonalności działania czynimy główną kategorią prowadzonych w tekście analiz i supozycji? Decydujące są tu dwie przesłanki. Po pierwsze, pandemia ujawnia kluczową rolę nauczycieli jako podmiotów (animatorów, organizatorów, tutorów) wspierania procesów uczenia się. Ukazuje, jak ważne są ich autonomia w określaniu zmiany sposobów pracy edukacyjnej oraz kreatywność „poruszania się” w programowych ramach powiązana z jednej strony z poczuciem sprawstwa, z drugiej zaś – z odpowiedzialnością uwzględniającą etyczność i moralne wymiary podejmowanych działań. Zdolność do wychodzenia poza „wyuczone” procedury, w sytuacji nie tylko bezpośredniego doświadczania dysfunkcyjności dotychczasowych metod pracy edukacyjnej, lecz także permanentnej niedookreśloności i nasyconia konfliktami wartości miejsca praktykowania, wiążemy z profesjonalnością

nabywaną/wzmacnianą w procesach kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Mając na uwadze status quo edukacji nauczycieli w Polsce i kierując się doświadczeniami innych krajów, uważamy, że wzmocnienie pozycji nauczycieli via profesjonalizacja ich praktyki jest z perspektywy *tu i teraz* zadaniem należącym do *niemożliwych, ale nieuniknionych*. Szereg diagnoz naukowych zdaje się potwierdzać obiegowe opinie, że ani oddolna strategia „bąbli zmian”, ani odgórne procesy „plasterkowej” profesjonalizacji – wobec skali upolitycznienia zarządzania oświatą w Polsce po 1989 r. (Śliwerski 2008, 2013, 2015) – nie przyniosły efektów w postaci wzmocnienia nauczycieli jako kreatorów zmiany paradygmatu nauczania (Gołębiak, Krzychała, 2015).

Wobec świadomości, iż profesjonalizm w przestrzeni publicznej, nie tylko w odniesieniu do nauczycieli, nie jedno ma imię, i dzieląc jednocześnie przekonanie co do wagi rozwijania takich jego wariantów, które sprzyjać mogą edukacji o prorozwojowym (w odniesieniu do jednostek, wspólnot, społeczeństw) charakterze, odwołujemy się z jednej strony do dorobku współczesnej pedeutologii, poszukując w nim inspiracji i kierunku przededefiniowania profesjonalizmu nauczycieli, z drugiej zaś – do wyników analiz wybranych systemów edukacji uważanych dziś za najbardziej efektywne, a więc Singapuru, Finlandii, Kanady. W materiale porównawczym odnajdujemy argumenty popierające tezę, iż to profesjonalizm nauczycieli w znacznym stopniu współdecyduje o sukcesie edukacyjnym w skali makro, a także interesujące tropy budowania go poprzez całościowe zmiany w systemie edukacji do nauczania. Z tego też powodu autorski model rozwoju profesjonalizmu nauczycieli w tych krajach (na etapie kształcenia i doskonalenia w zawodzie) czynimy jednostką analizy sytuacji w interesującym nas tu obszarze w Polsce.

Podkreślić warto, że kwestie kształcenia i doskonalenia nauczania w kontekście rozwijania profesjonalizmu nauczycieli pojawiały się już w krajowym dyskursie pedeutologicznym. Stosunkowo dobre rozpoznanie koncepcji redefiniujących relacje teorii i praktyki w kontekście rozwijania profesjonalizmu nauczycieli stanowi niewątpliwie ważny wkład wniesiony przez badaczy w naszym kraju. „Dyskusja wokół współczesnych koncepcji profesjonalizmu nauczycielskiego nie tylko została poszerzona o nowe wątki tematyczne, ale i paradygmaty, w których osadzone są proponowane idee i rozwiązania” (Gołębiak 2014, s. 12). Na tym intensywnie rozwijającym się polu wskazywane są obszary „stare” (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2007; Dróżka 2008; Kwiatkowska 2005), które zostały wzmocnione, oraz nowe podejścia, rozwiązania, propozycje, takie np. jak: wprowadzenie nowych jakościowo strategii eksploracji, rewitalizacja badań w działaniu, poszerzenie zakresu zainteresowań pedeutologii o tzw. ludzką perspektywę szkolnej edukacji (Zubrzycka-Maciąg, 2011), ujawnienie politycznego tła kosztów transformacji czy też przejście od zawodu do profesji (Nowak-Dziemianowicz 2001; Śliwerski 2009). W efekcie nastąpiła rekonstrukcja zachodniego dyskursu pedeutologicznego (Dylak 1995; Gołębiak 1998; Mizerek 1999) otwierająca przestrzeń toczącej się w naszym kraju debaty oraz badań prowadzonych na forum międzynarodowym. Mimo tych niewątpliwych osiągnięć „Tematyka ta ciągle nas interesuje (czy też jest ważna dla tzw. decydentów i podmiotów edukacji nauczycieli)” (Gołębiak, Zamorska 2014, s. 12). Zainteresowanie to

wynika przede wszystkim z nierozwiązanych jeszcze problemów relacji między teorią i praktyką osadzonych w polu kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli. Wówczas naturalnie pojawia się pytanie o możliwości wspomagania tych procesów oraz poszukiwanie odpowiedzi w rozwiązaniach, których praktyczne wdrożenia oceniane są na arenie międzynarodowej jako wysoce efektywne.

Analiza procesu przejścia w kierunku wysoce efektywnych systemów szkolnych podejmowana na arenie międzynarodowej ukazuje bowiem istotne aspekty zrozumienia procesów zorientowanych na poprawę osiągnięć uczniów właśnie w sferze wzmacniania profesjonalizmu nauczycieli. W porównaniach międzynarodowych to uczniowie z Finlandii, Singapuru, Kanady, Hongkongu oraz Korei Południowej (Fullan 2009, s. 106–109) mogą pochwalić się najlepszymi wynikami. Mało tego, od 2000 r. utrzymują wskaźnik wzrostowy w zakresie umiejętności czytania i pisanie oraz matematyki i nauk przyrodniczych. Na podstawie cyklicznie prowadzonych badań PISA i uzyskiwanych rezultatów powstało już sporo ważnych opracowań wtórnych budujących wiedzę na temat efektywności procesów prowadzących do stworzenia wysokiej jakości systemów edukacyjnych. Dobrymi przykładami są: *Improving schools and educational systems: International perspectives* (por. Chrispels, Harris 2006, s. 295–307), publikacja Fentona Whelana *Lessons learned: How good policies produce better schools* (2009), studia międzynarodowej firmy doradczej McKinsey & Company o tym, jak radzą sobie najlepsze szkoły na świecie (Barber, Mourshed 2007) oraz raport z roku 2010 *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, przetłumaczony na język polski i opublikowany w roku 2012 (Mourshed, Chijioke, Barber 2012).

Przywołane tu opracowania dostarczają wiedzy o uwarunkowaniach efektywnej edukacji, inspirują dalsze badania i sprawiają, że zainteresowanie tymi kwestiami nie słabnie, czego dowodem są choćby kolejne analizy z programu PISA, jak np. opracowanie Andreasa Schleichera *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku?* (2018). Kierunek ten rozwijają również badania zespołów koordynowanych przez Michaela Fullana (2006, 2009), Berta Creemersa (2007), Davida Hopkinsa (1987, 1990; Hopkins i in. 2010) czy Andy’ego Hargreavesa (Hargreaves, Halász, Pont 2007, 2008; Hargreaves i in. 2009). Rezultaty prowadzonych analiz pozwalają badaczom wyciągać wnioski dotyczące czynników sprzyjających osiągnięciu trwałej poprawy na poziomie nie tylko szkoły, lecz także systemu jako całości. Równie cenne na tym polu okazały się badania przeprowadzone przez Johna Hattiego i Helen Timperley (2007), które wyraźnie wykazały, iż największy wpływ na efekty uczniowskich osiągnięć ma nauczyciel, program oraz sposób uczenia. Można przyjąć, że jakość pracy nauczycieli postrzegana jest przez badaczy jako jeden z kluczowych czynników poprawy efektów nauczania (Hattie 2008). Wyniki tego typu badań pozwalają politykom oświatowym trafniej formułować plany rozwojowe i modyfikować istniejące, nieadekwatne do potrzeb rozwiązania. Na tej podstawie można przyjąć, że jakość kształcenia i doskonalenia nauczycieli powinna mieć w polityce edukacyjnej pozycję strategiczną. Kraje, które przyjęły taką orientację, znajdują się w światowej czołówce i mogą poszczycić się edukacją najwyższej klasy.

Adekwatnie do idei przewodniej prowadzonych rozważań przyjmujemy następującą strukturę tekstu. Pierwszy z podrozdziałów poświęcamy diagnozie sytuacji edukacyjnej w Polsce przez pryzmat profesjonalizacji nauczania *via* zmiany wprowadzane w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli po 1989 r. W drugim, odwołując się do analizy porównawczej krajów, których efektywność ceniona jest w świecie wysoko, poszukujemy tropów takiego wzmacniania profesjonalizacji, którego instytucjonalizacja przyniosła efekty w postaci przejścia w kierunku wysoce efektywnych systemów. W trzecim – odnosimy cechy rozpoznanego modelu do sytuacji krajowej wraz ze wskazaniem *od czego można/warto/należy* rozpocząć myślenie i ewokowane nim systemowe zmiany w profesjonalizacji procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Zmiany te ukierunkowane byłyby na wsparcie ich autonomii i umiejętności warsztatowych w radzeniu sobie z napięciami roli związanymi choćby z celami kształcenia (między emancypacją a uspołecznieniem), opracowywaniem szkolnego programu (między skupieniem na potrzebach rozwojowych każdego ucznia w klasie a realizacją podstaw programowych), ocenianiem w szkole (między wymaganiami egzaminów państwowych a ocenianiem wspierającym uczenie się), relacjami międzypersonalnymi (utrzymywaniem dyscypliny a kontaktami służącymi rozwojowi indywidualnemu wpisanymi w budowę wspólnoty) etc. Wydaje się bowiem, że czas „klejenia”, czyli rzucania hasła i biurokratyzowania wynikających z nich oczekiwań w nadziei, że nauczyciele „bezkosztowo” dostosują się do nowych polityk, właśnie mija.

Diagnoza. Niedokończony („plasterkowy”) projekt profesjonalizacji nauczania w Polsce po 1989 roku

Jak wyżej wspomnieliśmy, kategorią organizującą nasze diagnozy i poszukiwania jest *profesjonalizm* i pojęcia mu pokrewne, a więc *profesja*, *profesjonalność* i *profesjonalizacja*. Kierujemy się tu głównie dorobkiem współczesnej nauki o nauczycielach i nauczaniu, rozwijanym w więziskach dyskursu teoretycznego, badawczego i deliberatywno-praktycznego od lat 80.–90. minionego wieku głównie w anglosaskim obszarze (zob. np. Gołębiak 1994). Podjęte wówczas, w obliczu emergencji potrzeb edukacyjnych społeczeństwa wiedzy, prace nad przededefiniowaniem nauczania, wsparte przesunięciami konceptualnymi i zwrotami metodologicznymi w naukach społecznych („nowa” epistemologia praktyki autorstwa Donalda Schöna, ekspansja – za sprawą m.in. Johna Elliota, Wilfreda Carra, Stephena Kemmisa – edukacyjnych badań w działaniu, ugruntowanie – na mariażu amerykańskiego progresywizmu i rosyjskiej psychologii eksperymentalnej – konstruktywizmu jako dominującej perspektywy poznawczej i dydaktycznej [Gołębiak 2020, 2021]), znalazły odzwierciedlenie w praktyce oraz w polityce oświatowej wielu krajów – nie tylko europejskich i nie tylko anglojęzycznych. Oprócz Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych, Australii i Nowej Zelandii projekty takie podejmowano także m.in. w Niderlandach czy Danii.

W stronę „nowego” profesjonalizmu nauczycieli

Wpisane w oddolny ruch na rzecz tworzenia szkolnego programu koncepcja rozszerzonej profesjonalności Lawrence Stenhouse’a i Erica Hoyle’a oraz model nowego profesjonalizmu nauczycieli Johna Elliotta (zob. np. Gołębiak, Zamorska 2014), konstruowane nie tylko w opozycji do techniczno-racjonalnego podejścia do edukacji, lecz także wobec tradycyjnego myślenia o takich zaawansowanych praktykach społecznych, jak medycyna czy prawo, akcentujące jednak akademicki fundament autonomii i etycznego wymiaru działalności podejmowanej w sytuacjach nie do końca określonych, wymagających wychodzenia poza rutynowe zachowania, okazały się interesujące z punktu widzenia neoliberalnej i neokonserwatywnej „rewolucji” w oświacie. Uwzględnianie kontekstu i całościowość oglądu miejsca prowadzonego nauczania, przyjmowanie empatycznego rozumienia położenia i partnerskie traktowanie uczniów i ich rodziców, nastawienie na ewolucyjny rozwój szkoły poprzez wpisanie kompetencji (wiedzy i umiejętności warsztatowych) we wspólnotowe rozwiązywanie problemów w trakcie opracowywania programów mogły przynieść widoczne zmiany w kulturze szkoły (Day 2005; Tuohy 2002). Zmiękczenie sztywnego gorsetu systemu klasowo-lekcyjnego – poprzez otwarcie na metodę projektu, strategie uczenia się w małych grupach i to w kontekście społeczno-kulturowym, zastąpienie w szkolnych programach reprezentacji wiedzy dyscyplin naukowych na rzecz integracji ich podstaw w samodzielnym przez uczniów rozwiązywaniu problemów – otwierało wielopoziomą współpracę w prowadzeniu przez nauczycieli „małych” badań tworzących warunki do wzajemnego uczenia: nauczycieli, uczniów i ich rodziców, a także przedstawicieli wspólnot lokalnych oraz współpracujących ze szkołami studentów i profesjonalnych badaczy.

Z czasem ten wzór nowego profesjonalizmu, zakotwiczony w oddolnym ruchu na rzecz zmiany kultury nauczania w szkołach, wpisał się wraz z postępującymi procesami instytucjonalizacji w zjawisko kolonizacji dyskursu przez dyskurs ekonomiczny (tzw. menedżeryzm w edukacji). Jednocześnie pojawiły się jego rozwinięcia inspirowane teoriami transformacyjnymi, w tym także tymi reprezentującymi podejścia krytyczne. Dziś pod szyldem profesjonalizmu w nauczaniu sytuowane są zarówno podejścia klasyczne, jak i zbiurokratyzowane warianty podejścia menedżerskiego, a także koncepcje profesjonalizmu kolektywnego czy organizacyjnego oraz perspektywa etyczno-altruistyczna (Gołębiak, Zamorska 2014; Snoek 2009). W naszym myśleniu o najbardziej pożądanej *tu i teraz* wersji nowego profesjonalizmu miejsce centralne, podobnie jak w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej, zajmuje podejście kolektywne zwane inaczej demokratycznym. Pierwsze z wyróżnionych podejść, budowane na archetypie tradycyjnie pojmowanych profesji typu prawo czy medycyna, kłóci się w praktyce z prawnym umocowaniem interesującej nas tu praktyki społecznej, pozostając raczej ideą niż możliwą do zastosowania koncepcją rozwoju. Drugie zaś – zdaniem wielu badaczy i krytycznych obserwatorów – utrwała pod nową nazwą i za pomocą nowych narzędzi (nie tylko technologicznych, lecz także tych konstruowanych w naukach o zarządzaniu) pasywny w gruncie rzeczy model uczenia się.

Co do podejścia czwartego, profesjonalizmu organizacyjnego, brakuje głębszej wiedzy na temat jego aplikatywności w edukacji szkolnej. Odnośnie do piątej, z definicji antysystemowej perspektywy, trudno oczekiwać szerszego włączenia w rozwiązania problemów edukacji na poziomie państwa. Natomiast trzeci z wyróżnionych modeli – profesjonalizm kolektywny – oznaczający podejście demokratyczne, promowany jest w polityce UE jako „dobrze pracujące” w zmienianiu systemu edukacji w kierunku bardziej prorozwojowym, łączącym interesy jednostek, wspólnot i tzw. społeczeństwa wiedzy, i to w sposób uwzględniający zmianę technologiczną.

I tak „zadekretowana” w polityce Wspólnoty Europejskiej (zob. np. ETUCE 2014) koncepcja całościowego uczenia się, redefiniująca relacyjność tych procesów – zarówno w przestrzeni społecznej szkoły (indywidualne osiągnięcia wpisane w procesy budowania wspólnot profesjonalnego uczenia się), jak i w społeczeństwie jako całości (zawijazywanie różnorodnych sieci współpracy praktyków, innowatorów i nauczycieli akademickich) – powiązana jest jednak w dalszym ciągu z efektywnością i rozliczalnością kształcenia na każdym poziomie i w każdym obszarze edukacji (szkolnej, kształcenia nauczycieli i doskonalenia).

Edukacja do nowego profesjonalizmu nauczycieli. Redefinicja relacji teorii i praktyki

Zmiany edukacji nauczycieli pod wpływem wskazanego wyżej podejścia (a przynajmniej nim indspirowane) dotyczą przede wszystkim innego niż tradycyjne ujęcia relacji teoria – praktyka. Redefinicja hierarchii – nadrzędna rola teorii wyjaśniających prawa i prawidłowości rządzące tzw. rzeczywistością edukacyjną vs praktyka traktowana jako teren badań eksperckich i zastosowań procedur wywiedzionych z wiedzy formalnej – znajduje odzwierciedlenie w programach, formach i metodach pracy edukacyjnej oraz, nade wszystko, w pedagogiach. Programy – jak wyżej wspomniano – uwzględniają warunki „psychologizowania” wiedzy kierunkowej (Grosman, Wilson, Shulman 1989) oraz możliwości transformacji wiedzy osobistej (przekonań, wiedzy milczącej), z którą student przychodzi na uczelnię (a nauczyciel rozpoczyna praktykowanie), w konfrontacji z nowymi doświadczeniami praktycznymi i wiedzą formalną (psychologiczno-pedagogiczną, dydaktyczną, socjologiczną etc.). Dowartościowanie wiedzy praktycznej, budowanej na bazie przepracowanych (z udziałem wiedzy formalnej) osobistych doświadczeń związanych z edukacją, inaczej „ustawia” relacje między podmiotami i instytucjami zaangażowanymi w procesy kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W procesie kształcenia – edukacji wstępnej nauczycieli – zredefiniowaną relację teorii i praktyki dobrze oddaje wyrażenie „zamiast akademickiego przekazu wiedzy studiowanie praktyki” (Gołębiak 1996). Doświadczenia praktyczne – własne i cudze, aktualne i te zapisane w biografii – są traktowane jako baza wyjściowa do pogłębiania osobistego rozumienia procesów edukacyjnych, swojej roli w tej przestrzeni, wnoszonego kapitału i możliwości wykorzystania go w budowaniu kompetencji do refleksyjnego nauczania

we współpracy z innymi. Wiedza formalna traktowana jest jako rama gromadzenia doświadczeń, źródło kategorii ich analizy i kluczy do interpretacji. Stąd przeplatanie modułów teoretycznych i zajęć praktycznych, także w szkole, oraz włączanie w te procesy mentorów i tutorów akademickich prowadzi do nauczania konstruktywistycznego, czyli takiego, jakiego oczekuje się od nauczycieli w szkole (Gołębniak 2020), w której energetyzowanie procesów poszukiwań zastępuje/wypiera formalne kierownictwo.

Doskonalenie nauczania przybiera postać wspomagania procesów refleksyjnego czy transformacyjnego uczenia się wpisanego w rozwój instytucji (szkoła jako organizacja ucząca się). Badaczka australijska Judith Sachs (1999) wyróżnia tu cztery podstawowe modele:

- *retooling*, czyli nowe narzędzia, których opanowanie, pod okiem zewnętrznych najczęściej ekspertów, podnosi poziom umiejętności (sprawność) nauczycieli;
- *remodelling*, czyli modyfikowanie posiadanej już wiedzy i sprawności w trakcie spotkań z guru reprezentującym jakieś oryginalne podejście;
- *revitalizing*, czyli rodzaj redefinicji i renowacji praktyk poprzez cykle wspólnotowego uczenia się w sieciach, często poprzez badania w działaniu;
- *re-imagining*, czyli transformacja, pomyślenie na nowo, podjęcie praktyk transformacyjnych prowadzących we wspólnych z badaczami poszukiwaniach do wytworzenia nowej wiedzy.

We wszystkich typach – choć w różnych zakresach – zakłada się nie tyle obecność, ile współpracę szkół i nauczycieli ze szkołami wyższymi – badaczami, nauczycielami akademickimi i tutorami. Akcent na stałe współdziałanie, dopełnianie działalności prowadzonej w obydwu obszarach (kształcenia i doskonalenia) w tym samym duchu jest uznawany za warunek sine qua non zmiany kultury nauczania sprzyjającej efektywności *via* profesjonalizm nauczycieli.

Polityka europejska i jej krajowe wykonanie

Projekt profesjonalizacji nauczania pojawił się w Polsce wraz z otwarciem na dyskursy edukacyjne prowadzone w krajach anglosaskich. Działo się to tuż po „rewolucji” 1989 r. głównie za sprawą „projektów europejskich” wspierających zmianę programową szkoły, w tym także zmianę modelu kształcenia nauczycieli. Przedefiniowanie roli nauczycieli wydawało się sprawą oczywistą, choć oparcie tych procesów na koncepcji tzw. nowego profesjonalizmu – już niekoniecznie. Wynikało to z kilku powodów. Po pierwsze, decydowała retoryka i stojące w jej tle „myślenie”. W języku polskim nie występuje tak jak w angielskim rozgraniczenie znaczeniowe pojęć *zawodu* i *profesji*. Terminów tych używano i w dalszym ciągu używa się zamiennie. Po drugie, obiegowe opinie dotyczące edukacji, w tym także nauczycieli, były na ogół pozytywne. Uważano, że o ile ekonomia, gospodarka wymagały radykalnej odmiany, o tyle w edukacji wystarczyło dokonać przeglądu treści programowych, usunąć te o charakterze indoktrynacyjnym i wprowadzić nowe: zarówno te dotyczące rozwijającej się demokracji, jak

i te akcentujące wagę tradycji katolickiej w wychowaniu (Białecki 1995). Po trzecie, ale nie ostatnie, odwoływano się do inteligenckiej tradycji w zajmowaniu się tą dziedziną praktyki społecznej wzmocnionej inkorporacją w minionym okresie kształcenia nauczycieli w seminariach i szkołach pomaturalnych do uniwersytetów i innych szkół wyższych. Mity „siłaczki” czy „kaganka oświaty” mocno zaznaczały swą obecność nie tylko w publicznym dyskursie edukacyjnym, lecz także w środowiskach nauczycielskich (Kędzierska 2002). Myślenie o nauczaniu wśród edukatorów zdominowane było z kolei strywalizowaną kategorią wszechstronnego rozwoju (Dudzikowa 2001). Oczywiście, na innych fundamentach oparte były formułowane w tym samym okresie argumenty na rzecz zmiany szkoły/programu szkolnego przez przedstawicieli pedagogiki akademickiej, szczególnie jej krytycznego nurtu (zob. Kwieciński 1995; Kwieciński, Witkowski 1993). Dyskutowano kierunek i strategię zmiany (Dudzikowa, Kotusiewicz 1994; Kwaśnica 1994a, 1994b; Kwiatkowska, Kwiatkowski, Siemak-Tylikowska 1998; Mizerek 1994; Nowak 1991), rekonstruowano – w tym kontekście – światowe dyskursy pedeutologiczne (Kwiatkowska, Kotusiewicz 1992; Mizerek 1999; Rutkowiak 1995). W sferze praktyki z kolei oprócz rewitalizacji pedagogiki alternatywnej (szkół waldorfskich, montessoriańskich i in.) powstały też autorskie rozwiązania edukacji wolnościowej (libertariańskiej) (zob. np. Łukaszewicz 1991, 2010; Śliwerska, Śliwerski 1991; Śliwerski 1996a, 1996b, 1998).

Równocześnie w ramach tzw. programów europejskich rozwijano prace nad reformą edukacji via zmiana modelu kształcenia nauczycieli inspirowane nowym profesjonalizmem nauczycieli czy wręcz sytuowane pod takim szyldem (Dylak 1995; Gołębiak, Teusz 1999; Klus-Stańska 1993; Lutomski 1994; Potworowski 2000). Związane one były w znacznym stopniu z przekształcaniem dotychczasowych studiów nauczycielskich (pomaturalnych szkół kształcenia nauczycieli głównie edukacji wczesnej, języka angielskiego, matematyki i języka polskiego) w kolegia nauczycielskie kształcące – pod patronatem uczelni – licencjatów¹. W instytucjach tych „funkcjonowały”, kształtowane w działaniu, programy uwzględniające nowe myślenie o profe-

¹ Jesienią 1989 r. Departament Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej (DKN MEN) podjął prace nad reformą kształcenia nauczycieli, co doprowadziło do utworzenia nauczycielskich kolegiów języków obcych (1990) oraz kolegiów nauczycielskich (1991), kształcących kadry dla szkoły podstawowej. Miały one stać się receptą na niedobory w zatrudnieniu w oświacie i alternatywnym modelem edukacji nauczycieli w Polsce. Stronę prawną funkcjonowania kolegiów określało Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 marca 1992 r. w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli. W myśl tego dokumentu kolegia to: trzyletnie zakłady kształcenia nauczycieli (publiczne lub niepubliczne), działające pod opieką naukową wyższych uczelni i pod nadzorem pedagogicznym Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN), szkoły podległe ustawie o systemie oświaty, których absolwenci otrzymują dwa dyplomy: kolegium i licencjata uczelni patronackiej. Analiza kształcenia w kolegiach nauczycielskich w pierwszej dekadzie ich działalności w okresie zmian ustrojowych ujawniła główne blokady wpisywania się tych instytucji w europejską tendencję profesjonalizacji poprzez strategię inkorporacyjną w postaci krótkiego okresu trwania nauki, braku formalnego systemu wspierającego rozwój naukowy kadry, uwiąd kształtowanych oddolnie rozwiązań – np. akredytacji – wraz z brakiem wsparcia ze strony projektów europejskich (Gołębiak 1998).

sjonalizmie nauczycieli. Programy oparte na koncepcji refleksyjnej praktyki zakładały integrację treści, metod i miejsc kształcenia. W programach kształcenia zamiast przedmiotów psychologicznych i pedagogicznych występował moduł zwany teoretycznymi podstawami edukacji, około połowy czasu trwania studiów przeznaczano na praktyki, w prowadzonych zajęciach dominowały formuły warsztatowe (Brzezińska, Klus-Stańska, Strzelecka 1999; Konarzewski 1994), a niekiedy wręcz badawcze (Wołodźko 2013). Eksperymentalne zastosowania innej niż tradycyjna relacji między teorią a praktyką w przekształconych ze szkół pomaturalnych kolegiach nauczycielskich nie przetrwały jednak próby czasu. Inkorporacja do akademii przyniosła rezultat odwrotny od oczekiwanego przez kreatorów zmiany. W 2015 r. instytucje te zniknęły z mapy edukacyjnej w Polsce (Gołębniak 1998; Strzelecka-Ristow 2015). Kształcenie nauczycieli – oprócz uniwersytetów – już wcześniej stało się domeną działalności (niekiedy wręcz komercyjnej) zróżnicowanych, jeśli wziąć pod uwagę program i jakość kształcenia, państwowych i niepublicznych szkół wyższych (Śliwowski 2008).

Dominującymi ścieżkami kształcenia nauczycieli, szczególnie po wprowadzeniu tzw. procesu bolońskiego, stały się trzyletnie studia licencjackie i „uzupełniające” je dwuletnie studia magisterskie. Na niespotykaną wcześniej skalę rozwinięto też **tryb studiów zaocznych** podnoszących rentowność finansową uczelni, ale niekonieczne przekładający się na jakość oferty (i to niezależnie od akademickiego czy praktycznego podejścia [Kwieciński, Gołębniak 2008]). Mechanizmem regulującym ten poziom stały się **procedury akredytacji** kierunków studiów – zarówno państwowe (PAKA), jak i korporacyjne (UKA), upowszechniające doskonalenie procesów kształcenia (nie tylko nauczycieli) poprzez procedury ewaluacyjne (zob. np. Brzezińska, Brzeziński 2000; Cierzniewska 2003), nieuwzględniające jednak różnorodnych kursów i studiów podyplomowych prowadzonych przez nieakademickie instytucje i uczelnie, ale nadające uprawnienia do nauczania. Środkiem zapobiegającym patologiom albo przynajmniej regulującym w pewnym stopniu merytoryczną stronę szerokiego rynku usług pedagogicznych, gwarantujących uzyskanie formalnych uprawnień do nauczania, było wprowadzanie tzw. standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Standardy te – wobec braku mechanizmów kontroli zewnętrznej – mają w odniesieniu do studiów podyplomowych charakter bardziej zaleceń niż wymagań. O ile występujące w nich cele i odpowiadające im treści, a także formy realizacji określone są we współpracy z przedstawicielami akademii, o tyle na poziomie realizacyjnym uwaga (a nie uważność) dotyczy bardziej takich kwestii, jak np. liczba godzin zajęć na uczelni i praktyk w szkole niż ich „dialogiczne” wiązanie (przeplatanie) czy też merytoryczne kompetencje kadry w znaczeniu podzielenia przez nią przesłanek transformacyjnego uczenia się poprzez współdziałanie w badaniach zmieniających wspólnoty praktyki.

Obecnie kształcenie nauczycieli w Polsce realizowane jest w uczelniach w modelu zintegrowanym, paralelnym i konsekwentnym. Studiowanie w ramach pierwszego z wymienionych modeli odbywa się na kierunkach pedagogicznych, przygotowujących do edukacji na poziomie wczesnym (pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna) oraz do pracy z uczniami z różnorodnymi niepełnosprawnościami (pedagogika specjalna), i na podstawie ostatnich zmian wprowadzonych Ustawą 2.0 odbywa się w formule

jednolitych studiów pięcioletnich wyłącznie na wydziałach posiadających uprawnienia do nadawania stopni i tytułów naukowych (przynajmniej pierwszego z ich). Zdaniem wielu teoretyków i kreatorów programu kształcenia nauczycieli to dobre rozwiązanie (Sajdak-Burska 2019). Zresztą badania sprzed Ustawy 2.0 dotyczące tego segmentu edukacji nauczycieli w uczelniach typu akademickiego – w aspekcie zmiany relacji teorii i praktyki – także ukazywały ich wyższą w stosunku do innych kierunków pozycję (Gołębiak, Krzychała 2015).

Przygotowanie do nauczania przedmiotów szkolnych (w starszych klasach szkoły podstawowej i szkołach średnich) realizowane jest w modelu paralelnym i konsekwentnym. Występuje wyraźny podział (i dysproporcje w sensie liczby godzin) na studia kierunkowe i tzw. przygotowanie pedagogiczne. Podejmowane kilka lat temu w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego projekty zmiany status quo w kierunku szerszego „upedagogicznienia” tego przygotowania (Nowak-Dziemianowicz 2008) nie znalazły zrozumienia w środowiskach czołowych uniwersytetów. I nie chodziło tu zapewne o przechylenie szali ku *kształceniu dla zysku* bądź *kształceniu dla wolności* (Nussbaum 2008). „Zagrały” raczej resentymenty, nowe – stare doświadczenia z usytuowaniem studiów nauczycielskich w strukturze (wraz z kadra) niezależne od powołanych centrów zarządzania tą działalnością w większości uczelni, ale nade wszystko: brak uzgodnień politycznych wśród tzw. decydentów i wspólnot nauczycieli akademickich (*po co to robimy, w czym interesie, jakie są/będą rezultaty, ale i konsekwencje czy efekty możliwych przesunąć, skąd i jakie środki na wspomaganie/obudowanie tych procesów* itp.).

Jednym z problemów porozumienia jest sytuacja nauczycieli akademickich zatrudnianych na kierunkach zwanych nauczycielskimi. Większość instytutów/jednostek zajmujących się kształceniem kierunkowym w dyscyplinach odpowiadających przedmiotom szkolnym posiada w swoich strukturach zakłady/zespoły tzw. dydaktyków nauczania danych przedmiotów szkolnych, podczas gdy zajęcia z psychologii i pedagogiki zlecane są – niekiedy *via* centrum ogólnouczelniane – pracownikom innych wydziałów/instytutów. Integrowanie zespołów badawczo-rozwojowych zwłaszcza w sytuacji pozostawiania dydaktyków przedmiotowych poza akademickimi procedurami awansów naukowych (Groenwald 2018) nie jest proste. I choć wypracowywane są różne – w miarę efektywne – sposoby zarządzania tą sytuacją, to coraz częściej zdarza się, że studenci tych kierunków decydują się na podjęcie profesjonalnego przygotowania do nauczania równoległe albo po ukończeniu studiów kierunkowych w formie studiów podyplomowych nie tyle na „rodzimym” kierunku studiów, ile w ramach oferty komercyjnej oferowanej w innych instytucjach. Ograniczenie ofert tego rodzaju do uczelni prowadzących badania pedagogiczne, podjęte w związku z Ustawą 2.0, jest z punktu widzenia jakości przygotowania do nauczania krokiem w dobrą stronę, choć akademicki model kształcenia wstępnego nauczycieli – mówiąc eufemistycznie – także nie jest doskonały.

Analizy materiału empirycznego zgromadzonego w trakcie badań podjętych przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN ujawniły, po pierwsze, mozaikowość ujętych w moduły programów, utrudniającą integrowanie przez studentów wiedzy niezbędnej

do studiowania praktyki (Gołębniak 1996) oraz, po drugie – wysoki stopień biurokratyzowania zarządzania odbywaniem praktyk w szkołach. Model tu dominujący określić można jako quasi-tradycyjny. Oficjalnym jego celem jest zapoznanie z istniejącymi praktykami nauczania. Założenie adaptacji dotyczące uczenia się i rozwoju zarówno uczniów, jak i studentów widoczne jest w sposobach zdobywania doświadczeń praktycznych opierających się na przekazie i nadzorze przy mocno ograniczonej formie superwizji. Pochodzące z zewnątrz zadania i instrukcje ich wykonania (regulamin i dzienniki praktyk) służące nabyciu umiejętności i wiedzy praktycznej ograniczają edukację i kształcenie do realizacji formalnego programu podporządkowanego szczegółowym standardom ujętym w dokumentach władz centralnych (Gołębniak, Krzychała 2015).

Elementy profesjonalizacji nauczania wyraźne są także w obszarze doskonalenia nauczania. Procedury wynikające z polityki europejskiej wyznaczonej, jak wyżej wspomnieliśmy, demokratyczną wersją modelu nowego profesjonalizmu nauczycieli zostały wprowadzone wraz z egzaminami zewnętrznymi, które miały być także jedną z podstaw oceny jakości nauczania pojedynczych nauczycieli i szkół. Analizy rankingów szkół miały służyć ewaluacji wewnętrznej, która z czasem stała się elementem przygotowania się do wpisanej w system nadzoru ewaluacji zewnętrznej (Mizerek 2017). Szacowaniu etapu rozwoju profesjonalnego nauczycieli służyć za to miały procedury awansu zawodowego nauczycieli (Dz.U. 2000 nr 19, poz. 239 z późn. zm.). W świetle empirycznych rozpoznań powierzchowne i biurokratyzowane wprowadzenie tych praktyk nie przyniosło jednak zmian ani w postrzeganiu profesjonalizmu w nauczaniu (w znaczeniu wyposażania nauczycieli w poczucie sprawstwa, nie mówiąc już o autonomii edukacyjnego działania), ani – co ważniejsze – w podejściu do nauczania na linii techniczno-racjonalne – refleksyjne (Kędzierska, 2012; Wiłkomirska, Zielińska 2013).

Zamykając wątek prezentowany w niniejszej części próbą oceny profesjonalizacji nauczania via polityka oświatowa kraju na dwóch poziomach – ideowym i realizacyjnym, zmuszone jesteśmy – w świetle prowadzonych wyżej analiz – odnośnie do sfery ideowej wystawić ocenę umiarkowanie pozytywną. Przyznać trzeba, że choć Ministerstwo Edukacji Narodowej (wcześniej Ministerstwo Edukacji i Sportu) oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, wprawdzie z różnym natężeniem i powodzeniem, wpisywały elementy tzw. nowego profesjonalizmu w politykę zarządzania oświatą i kształcenia do nauczania, to ich wykonanie (egzekutywa) nie może na taką ocenę liczyć. Idea przedefiniowania profesjonalizmu nauczycieli w kierunku nowego profesjonalizmu była *jakoś* obecna w regulacjach inkorporacji edukacji nauczycieli do akademii. Dostrzegalne jest to w powołaniu na początku lat 90., a następnie przekształceniu kolegiów nauczycielskich (wraz z przyjęciem tzw. systemu bolońskiego) oraz w kolejnych odsłonach opracowywania państwowych standardów kwalifikacji nauczycielskich. Idea rozwoju nauczania w kierunku demokratycznej wersji nowego profesjonalizmu odzwierciedlona została (powierzchownie) w rozwiązaniach dotyczących doskonalenia nauczycieli (zob. procedury awansu zawodowego) oraz w przystępowaniu „mieszanych” środowisk (praktyków i profesjonalnych badaczy) do projektów badawczo-rozwojowych finansowanych w formule grantów UE. Za jeden ze spektakularnych

przykładów może tu posłużyć projekt EDiTE – afiliowany przy programach Erasmus Plus oraz Horyzont 2020, skupiony na opracowaniu programu i wdrożeniu międzynarodowych doktoratów profesjonalnych dla nauczycieli pod hasłem *Transformative Teacher Learning for Better Student Learning within an Emerging European Context* (zob. www.edite.eu).

Wprowadzanym w tych przestrzeniach regulacjom brakuje jednak konsekwencji wynikającej z braku całościowego zarządzania. Podejmowane działania mają znamiona bardziej odpowiadania na chwilowe potrzeby praktyki albo/i polityki (zob. np. brak nauczycieli języka angielskiego po 1989 r. czy nadmiar instytucji kształcących nauczycieli edukacji wczesnej poza uczelniami akademickim rozpoznany dwa lata temu) niż wynikania z całościowej polityki oświatowej. Brakuje uświadomionej – w znaczeniu negocjowanej w procesach demokratycznej deliberacji – strategii wspierania procesów osadzania w praktyce wypracowanych w różnych pilotażowych projektach rozwiązań sprzyjających zmianie status quo w interesującym nas tu obszarze.

Uczyć się od innych? Systemowe rozwiązania profesjonalizacji nauczania w wybranych krajach

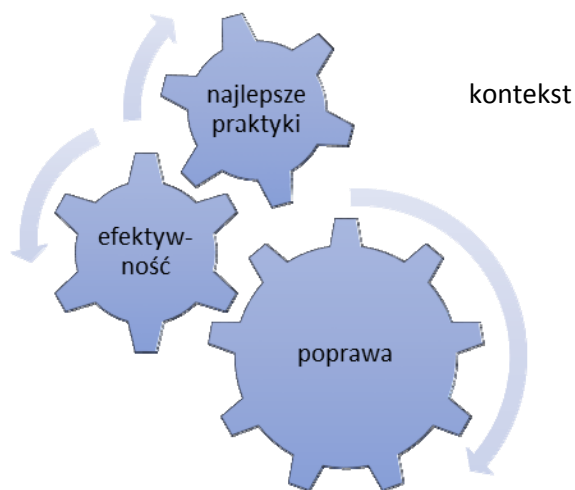
Różne uwarunkowania kontekstowe – ten sam priorytet

W każdym kraju kontekst narodowy stanowi rezultat historycznej i politycznej niepowtarzalności. Oświata jako podmiot zbiorowy stanowi wypadkową realizowanej polityki edukacyjnej oraz uwarunkowań historycznych, kulturowych, społecznych, ale też religijnych, ekonomicznych czy geograficznych, które w różnych krajach prezentują odmienny obraz (Fend 2009, s. 17). Dodatkowo na specyficzny kontekst wewnętrzny ukształtowany historycznie nakładają się wpływy zewnętrzne, które w zależności od siły oddziaływania polityki międzynarodowej mogą implikować zmiany. Za sprawą takich organizacji jak OECD, Bank Światowy czy Unia Europejska prowadzone są badania i ekspertyzy, opracowywane szczegółowe rozwiązania dotyczące m.in. finansowania nauki i szkolnictwa, zarządzania, konstruowania wskaźników – jako wytyczne dla polityk krajowych. W efekcie w każdym kraju wypadkowa sił wewnętrznych i zewnętrznych wywiera wpływ na przeobrażenia rzeczywistości szkolnej. Próby wyjaśnienia tej kwestii mogą doprowadzić do opisu specyfiki zbiorowego podmiotu w różnych krajach stanowiących o odrębności (niepowtarzalności) systemów edukacyjnych. Uwarunkowania kontekstowe rozumiane jako podmiot zbiorowy (Fend 2003, 2009, s. 18–19) stanowią warunki ramowe, w których kształtowane są procesy edukacyjne – stanowią tak o możliwościach, jak o ograniczeniach rozwoju wysoce efektywnych systemów edukacyjnych.

Mimo istnienia wielu różnic stanowiących o potencjale osiągnięcia wysokiej jakości edukacji wszystkie kraje z czołówki najbardziej efektywnych systemów edukacyjnych wykazują wysokie inwestycje w kształcenie nauczycieli oraz ich doskonalenie

w zawodzie (Korthagen, Loughran, Russell 2006). Zwracają uwagę na znaczenie jakości pracy nauczycieli w uzyskiwaniu wysokich osiągnięć edukacyjnych uczniów (Freese 2004). Potencjał szkoły wyłania się wówczas z potencjału nauczycieli, którzy są najbardziej wartościowym jej zasobem (Day 2005, s. 17). W krajach tych panuje przekonanie, że skuteczna transformacja szkół wymaga nowego profesjonalizmu, w którym praca nauczycieli jest ściśle powiązana z badaniami, zorientowana na osiągnięcia uczniów, oparta na rzetelnie zbieranych danych i skupiona na działaniu zespołowym (Cochran-Smith, Zeichner 2005), a jednocześnie odpowiada globalnym i lokalnym wyzwaniom. Wówczas indywidualna praca i ustawiczne doskonalenie zawodowe są dla nauczyciela normą, podobnie jak dla specjalisty medycyny (Alter, Cogshall 2009, s. 8).

W nieco odważnym skrócie można zaryzykować stwierdzenie, że współczesna dyskusja nad procesami zorientowanymi na efektywność edukacji wiąże się z możliwością zarówno rozwiązania narosłych problemów, jak i odrobienia zaległości w stosunku do krajów, które wykorzystały swoją szansę, czyniąc edukację wysoce efektywną. Proces „uczenia się od innych” jako sięganie po przykłady dobrej praktyki wiąże się wówczas z realizacją polityki zapożyczeniowej, która zawsze musi być rozważana w rodzimym kontekście.



Rys. 1. Związek efektywności, najlepszych praktyk i poprawy pracy szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Sinay, Ryan 2016, s. 17).

Niestety nie ma żadnego uniwersalnego rozwiązania, a jedynie wiele możliwości, by uczyć się od innych państw. Takie postępowanie warte jest rozważenia we własnej kulturze, to w niej można bowiem dokonać identyfikacji mocnych i słabych stron. Przebudowa procesów edukacyjnych, w tym zmiany w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli jako ich fundament, oparłaby się wtedy na mocnych stronach rozwiązań

praktykowanych w efektywnych systemach edukacyjnych, dopasowując je do własnych uwarunkowań społeczno-historycznych i ekonomicznych. Proces ten polegałby na odnalezieniu odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób odmienne rozwiązania (jako najlepsze praktyki) włączyć w realizację znanych zadań, prowadząc do optymalizacji procesu nauczania i funkcjonowania szkoły. Skoro w tym samym czasie w państwach mających zupełnie odmienne warunki społeczne i gospodarcze mówi się o tych samych zjawiskach, rodzi się przypuszczenie, iż są to zjawiska uniwersalne, odpowiadające współczesnym potrzebom.

Model rozwoju profesjonalizmu nauczycieli w Singapurze, Finlandii i Kanadzie

Nasze zainteresowanie krajami o wysoce efektywnych systemach edukacji dotyczy trzech: Singapuru, Finlandii i Kanady (Ontario). Ich wybór wydaje się naturalny. Kraje te na forum międzynarodowym określane są jako Top-3 (Darling-Hammond, Rothman 2011, s. 1–10; Rasmussen, Bayer 2014) i mogą być przykładem, że wysokiej klasy edukacja nie stanowi monopolu jakiegoś jednego kraju czy specyficznych uwarunkowań społeczno-kulturowych, a wysoka jakość może być rozwijana w różnych, często bardzo odmiennych kontekstach². Choć badania prowadzone w tym obszarze doprowadziły już do wielu niezwykle interesujących wniosków, to wciąż inspirują dalsze pytania poznawcze. W grupie diskutowanych spraw ważną rolę badacze przypisują profesjonalizmowi nauczycieli (Darling-Hammond, Rothman 2011, s. 1). Rezultaty badań wskazują, że nauczanie jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na szkolne osiągnięcia uczniów (Darling-Hammond i in. 2017). Stąd inwestycje w nauczycieli i wzrost ich skuteczności mogą przyczynić się do poprawy ogólnego poziomu osiągnięć uczniów.

Niezwykle interesujące poznawczo wydaje się rozpoznanie, jak w tak różnych krajach (Singapur, Finlandia, Kanada [Ontario]) utworzone zostały ramowe mechanizmy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w rozwoju ich profesjonalizmu. Warto również zastanowić się, co różni wypracowane w tych krajach modele, a co jest podobne. Warto podkreślić, iż mimo odmiennych uwarunkowań społeczno-kulturowych decydenci w tych krajach jednomyślnie przyjęli założenie, że o jakości edukacji decyduje wysokiej jakości kadra nauczycieli (Cochran-Smith, Zeichner 2005). W ogólnym oglądzie na wszystkich etapach budowania i rozwijania profesjonalizmu nauczycieli istnieje silna orientacja na nowe umiejętności zawodowe, takie jak kreatywność, innowacyjność, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów i współpraca – niezbędne w rozwoju umiejętności zawodowych na miarę XXI wieku

² Światowej klasy systemy edukacyjne zwracają uwagę na trzy wysoce efektywne konfiguracje: azjatycką, skandynawską i anglosaską. Konfiguracja azjatycka: Singapur, Korea Płd., Tajwan, Hong Kong, Japonia. Konfiguracja skandynawska: Finlandia, Szwecja. Konfiguracja anglosaska: Kanada, Australia, Nowa Zelandia.

(Darling-Hammond, Rothman 2011, s. 2–3). Wspólna w tych krajach jest również stała otwartość na poszukiwanie nowych rozwiązań: programów i praktyk, przez zapewnienie finansowania badań analizujących stan aktualny w odniesieniu do wyzwań gospodarki XXI wieku (Hogan 2009; Luke i in. 2005).

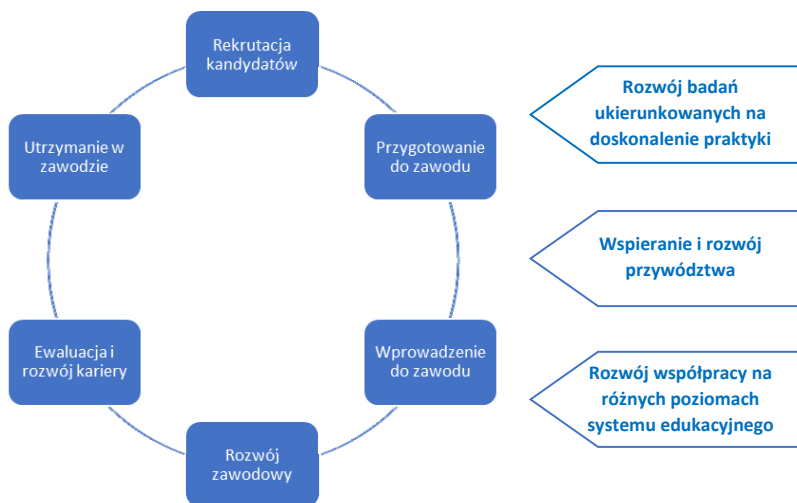
Analizę przyjętych rozwiązań można przeprowadzić na podstawie modelu przygotowania nauczycieli do zawodu i funkcjonowania w nim, który w tych trzech krajach oparty został na sześciu filarach:

- dobrze rozwiniętym systemie rekrutacji,
- przygotowywaniu kandydatów do zawodu,
- wprowadzeniu do zawodu,
- przyjęciu instrumentów rozwoju zawodowego,
- ewaluacji pracy i rozwoju ścieżek kariery,
- zatrzymywaniu wykwalifikowanych nauczycieli w zawodzie,

a w tym na czynnikach wspierających, takich jak:

- orientacja na wysokie kompetencje kadry kierowniczej (dyrektorów szkół),
- rozwój współpracy pomiędzy instytucjami na różnych poziomach systemu,
- ścisłym związku badań z kreowanym kierunkiem rozwoju praktyki.

Rozpoznanie osobliwości realizacji modelu rozwoju profesjonalizmu nauczycieli jest cenne z wielu powodów, jednak dwa wydają się niezwykle istotne. Z jednej strony poszerza perspektywę tego, co jest możliwe. Pozwala zrozumieć, jak podobne mechanizmy mogą być skutecznie realizowane w odmiennych uwarunkowaniach



Rys. 2. Model rozwoju profesjonalizmu nauczycieli na etapie kształcenia i doskonalenia w zawodzie

Źródło: opracowanie własne.

społeczno-kulturowych. Model stanowi wówczas zasób dostępnych narzędzi wypracowanych w innych krajach do zastosowania przez decydentów politycznych w rodzimym kontekście – z uwzględnieniem jego zasobów i uwarunkowań. Z drugiej strony porównania międzynarodowe wyraźnie ukazują, jak wypracowane rozwiązania działają w praktyce – tak na poziomie systemu, jak na poziomie jednostki szkolnej. Pozwalają zrozumieć, jakie czynniki zaważyły na powodzeniu przyjętej perspektywy, ale też z jakimi ograniczeniami system musiał się zmierzyć i co jeszcze pozostaje do rozwiązania. Dogłębna analiza może pozwolić lepiej zrozumieć wyzwania związane z realizacją polityki zapożyczeniowej w naszym kraju i wdrażaniem efektywnych rozwiązań jako dobrych praktyk wypracowanych w innych kontekstach społeczno-kulturowych.

Rekrutacja kandydatów

Pozyskanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego w krajach z tzw. Top-3, czyli Finlandii, Singapuru i Kanady (Ontario), jest pierwszym niezbywalnym warunkiem na drodze budowania profesjonalizmu nauczycieli. We wszystkich trzech krajach etap ten jest obwarowany niezwykle wysokimi wymaganiami wstępnymi. Wypracowane systemy rekrutacji często określane są mianem rekrutacji „agresywnej” (Tan, Liu, Low 2007, s. 71). W efekcie z jednej trzeciej absolwentów szkół uzyskujących najwyższe wyniki wybierana jest jedna na dziesięć osób (Finlandia, Singapur) (OECD 2011, s. 169). Mówi się tu o rekrutacji najlepszych z najlepszych, co sprawia, że do zawodu nauczyciela trafia absolutna elita intelektualna. Finlandia, Ontario i Singapur nie tylko rekrutują zdolnych kandydatów, ale także dokładnie ich sprawdzają (wywiady, rozmowy, testy kompetencji), aby upewnić się, że posiadają oni atrybuty, które sprawiają, że nie tylko będą skuteczni – w tym zaangażowani w zawód, lecz także dowiodą zdolności do dobrej pracy z dziećmi oraz zdolności akademickich (Tan, Liu, Low 2017). Stąd równie ważne jak dotychczasowe wysokie osiągnięcia jest wysokie zaangażowanie w inne aktywności na rzecz społeczności swojego kraju (Gmerek 2012, s. 407). Przykładowo Singapur oba warunki wstępne traktuje równoważnie i zwraca uwagę na: pasję do nauczania, kompetencje interpersonalne (społeczne), umiejętność kreatywnego i innowacyjnego myślenia, pewność siebie i poczucie własnej skuteczności, kompetencje przywódcze czy ogólnie pojmowane predyspozycje do stania się w przyszłości godnym wzorem do naśladowania przez uczniów (Tan, Liu, Low 2007, s. 74).

W Finlandii w dwuetapowym procesie rekrutacji najpierw wybierani są kandydaci z najwyższymi akademickimi wyróżnieniami na podstawie wyników egzaminów maturalnych i osiągnięć w szkole średniej, a następnie sprawdzane jest ich podejście do nauczania. Ocena jest wypracowywana na podstawie zarówno egzaminu pisemnego z pedagogiki opracowanego na podstawie zadanych podręczników, jak i udziału w zajęciach w naturalnych sytuacjach edukacyjnych, szkolnych, w których uczestnicy demonstrują postawy, zachowania, interakcje społeczne czy opanowane umiejętności komunikacyjne. Ta prosta obserwacja w codziennych sytuacjach szkolnych stanowi

bogate źródło informacji o kandydatach do zawodu. Najlepsi przechodzą do etapu rozmowy kwalifikacyjnej, w której mogą wyjaśnić motywy wyboru zawodu nauczyciela (Sahlberg 2011a, s. 14).

W Ontario z kolei sam proces kształcenia jest wysoce konkurencyjny i tym sposobem zapewnia ukończenie kursów osobom o wysokich umiejętnościach – najlepiej przygotowanym do wykonywania zawodu (Pervin, Campbell 2011, s. 25).

Ważność etapu rekrutacji przejawia się w przejściu za nią odpowiedzialności przez Ministerstwo Edukacji (Singapur) lub określaniu jej kryteriów przez poszczególne uczelnie, które wyznaczają egzaminy wstępne (Finlandia) (Darling-Hammond, Rothman 2011, s. 4). Przykładowo dla potencjalnych kandydatów organizowane są seminaria pod wspólnym tytułem *Teaching as a Career*. Na tym wczesnym etapie uczestnicy uzyskują podstawowe informacje na temat zawodu i specyfiki pracy nauczyciela (Low, Tan 2017, s. 16). Mogą się przekonać, czy ich wybór jest zgodny z oczekiwaniami. Prowadzona jest również rekrutacja internetowa umożliwiająca najszerszy zasięg w poszukiwaniu najlepszych kandydatów. W proces ten mogą się włączyć również inne instytucje: szkoły, firmy prywatne, inne ministerstwa, uniwersytety oraz jednostki kształcące nauczycieli, a nawet poszczególne grupy osób: dyrektorzy szkół, nauczyciele, rodzice uczniów – tworząc razem „sieć wyławiającą najlepszych” (Tan, Liu, Low 2007, s. 74). Do komisji rekrutacyjnych włączane są niektóre z nich, jak choćby dyrektorzy szkół. Warto dodać, iż proces rekrutacji jest otwarty na zmiany wprowadzane na podstawie informacji zwrotnych służących opracowaniu prognoz na kolejne lata i nowej strategii rekrutacji, ale też na uzyskanie innych ważnych danych, takich jak: zapotrzebowanie na miejsca pracy, liczba szkół, opracowanie nowych programów nauczania lub podjęcie nowych inicjatyw edukacyjnych (Kwiatkowski, Nowosad 2018).

Przygotowanie do zawodu

Polityka edukacyjna Finlandii, Ontario i Singapuru opiera się na przekonaniu, że właściwie przeprowadzony proces kształcenia jest kluczowym elementem nie tylko przygotowania kadr, lecz także dalszego rozwoju nauczycieli. We wszystkich trzech krajach zostały wypracowane silne systemy przygotowania nauczycieli prowadzone przez nieliczne w skali kraju jednostki kształcenia nauczycieli skupione na uniwersytetach (Rasmussen, Bayer 2014, s. 800–801). W Finlandii nauczyciele muszą uzyskać tytuł magistra edukacji na jednym z ośmiu uniwersytetów, w Ontario za proces kształcenia nauczycieli odpowiedzialnych jest 13 uniwersytetów, w Singapurze zaś kształceniem nauczycieli zajmuje się Narodowy Instytut Edukacji (National Institute of Education, NIE) w strukturze Uniwersytetu Technologicznego Nanyang (Nanyang Technological University, NTU).

W Finlandii proces kształcenia nauczycieli jest starannie zaprojektowany i od początku silnie powiązany z praktycznym przygotowaniem do zawodu. Przyszli nauczyciele przedmiotów zdobywają tytuł magistra z jednego przedmiotu głównego oraz jednego lub dwóch przedmiotów dodatkowych. Kursy uniwersyteckie realizują strategię

Tabela 1. Programy kształcenia nauczycieli w trzech krajach

Wybrane kategorie	Finlandia	Ontario	Singapur
System	zdecentralizowany	zdecentralizowany	scentralizowany
Liczba programów	2	4	3
Dostawca programów	8 uniwersytetów	13 uniwersytetów	National Institute of Education
Typ programu studiów	konsekwentny i równoległy	konsekwentny i równoległy	konsekwentny
Populacja	5 518 000	1 457 000	5 639 000

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Rasmussen, Bayer 2014, s. 800).

uczenia się opartego na współpracy i rozwiązywaniu problemów, wspierają refleksyjną praktykę i edukację wspomaganą nowymi technologiami (Jakku-Sihvonen, Niemi 2006). Pomyślnie ukończenie studiów magisterskich zajmuje kandydatom do zawodu nauczyciela zwykle od pięciu do siedmiu i pół roku, w zależności od kierunku studiów (Sahlberg 2011a, s. 14–15). Cały cykl kształcenia jest również powiązany z badaniami i praktyką. W zasadzie połączenie badań, praktyki i towarzyszącej im refleksji oznacza, że kształcenie musi być poparte wiedzą naukową i koncentrować się na procesach myślowych oraz umiejętnościach poznawczych wykorzystywanych w prowadzeniu badań. Kandydaci na nauczycieli zarówno studiują badania, jak i sami je prowadzą, kończąc pracą magisterską dotyczącą wybranego problemu pedagogicznego (Westbury i in. 2005, s. 475–485). Znaczną część kształcenia nauczycieli zajmuje praktyka realizowana w jednej z wzorcowych szkół współpracujących z każdą uczelnią. Pracujący w tych szkołach nauczyciele są specjalnie wybierani i przygotowywani, by zapewnić adeptom do zawodu jak najlepszą pomoc. Kontrola jakości prowadzona jest w ramach systemu oceny szkolnictwa wyższego, który nagradza skuteczną, innowacyjną praktykę prowadzoną przez uniwersytety (Gmerek 2012, s. 390–391).

W Ontario kandydaci na nauczycieli przechodzą również rygorystyczne przygotowanie na jednym z trzynastu uniwersytetów. Na ogół są to trzy lub cztery lata studiów licencjackich i roczny program studiów magisterskich na wydziale edukacji. Wszyscy absolwenci uczelni, w tym ci, którzy będą uczyć w szkołach podstawowych, muszą wykazać się głęboką znajomością co najmniej jednego obszaru przedmiotowego z rozszerzonym przygotowaniem praktycznym (Rasmussen, Bayer 2014, s. 806).

W Singapurze kształcenie nauczycieli obejmuje czteroletni program na poziomie licencjackim oraz roczny program studiów magisterskich. Aktualnie około dwóch trzecich kandydatów na nauczycieli jest przygotowywanych na studiach magisterskich, a jedna trzecia kończy kurs na studiach licencjackich. Znamienną cechą modelu singapurskiego jest przygotowanie kandydatów w taki sam sposób, w jaki później mają nauczać swoich uczniów – przy pełnym wsparciu technologicznym (National Institute

of Education 2009). Na kursach kładzie się nacisk na nauczanie w zakresie uczenia się opartego na problemach i dociekaniu, rozwijaniu współpracy i zajmowaniu się różnymi stylami uczenia się w klasie (Choo, Darling-Hammond 2011, s. 35). Studenci zostają wyposażeni w laptopy i na całym kampusie mają zapewniony otwarty dostęp do internetu. Aranżacja wnętrza również wspiera przygotowanie przyszłych nauczycieli. Biblioteki i sale ćwiczeniowe są celowo wyposażone w okrągłe stoły dla grup od trzech do czterech osób, tak by studenci już na etapie przygotowania do zawodu wdrażali się do dzielenia się wiedzą i współpracy (Kwiatkowski, Nowosad 2018).

Warto podkreślić, że adepci profesji nauczycielskiej na etapie studiów otrzymują wsparcie w formie stypendium lub wynagrodzenia. Przykładowo w Singapurze kandydaci do zawodu po przejściu procesu rekrutacji natychmiast są umieszczani na liście płac ministerstwa edukacji. W efekcie, gdy rozpoczynają naukę, uzyskują wynagrodzenie (stypendium) porównywalne do pensji absolwentów o porównywalnych kwalifikacjach oraz uzyskują prawo do pełnego zestawu różnorodnych świadczeń socjalnych, dodatków motywacyjnych czy premii za wysokie osiągnięcia (Low, Tan 2017, s. 17). Można uznać, że praktykują w zawodzie wyposażeni w pełny pakiet socjalny.

Wprowadzenie do zawodu

W Finlandii, Ontario i Singapurze istotne znaczenie przypisywane jest „wejściu” nauczycieli w zawód i pomocy na „starcie”, jednak preferowane rozwiązania są różne. W Finlandii informacje o konkursach na wolne stanowiska w szkołach publikowane są w prasie codziennej oraz internecie i pod tym względem są dostępne dla wszystkich. Ponieważ nie ma scentralizowanego zarządzania edukacją, decyzje o zatrudnieniu kandydata podejmowane są na poziomie szkoły w wyniku decyzji dyrektora szkoły oraz rady szkoły. Wybór szkoły jest jednak w przeważającej mierze determinowany specjalizacją nauczyciela: nauczyciel wychowawca (klasy 1–6 szkoły podstawowej) może pracować jedynie w szkole podstawowej (chyba że rozpoczął dodatkową specjalizację przedmiotową), natomiast nauczyciel przedmiotowy może ubiegać się o pracę w szkołach zarówno podstawowych (klasy 7–9), jak i średnich (Sahlberg 2011a, s. 14). W celu zachęcenia młodych nauczycieli do nauczania w małych wiejskich szkołach, które generalnie są mniej popularne niż te na obszarach miejskich, zwłaszcza w pobliżu uniwersytetów, na których studiowali, oferowane są niewielkie dodatki lub premie. Zatrudniani w szkole rzadko zmieniają miejsce pracy i zwykle w tej samej placówce pracują do emerytury. Każda szkoła we współpracy z gminą ma obowiązek zadbania o wprowadzenie nowych nauczycieli w ich służbowe obowiązki. Nie ma określonego ogólnie programu wprowadzania absolwentów w zawód. Niektóre szkoły w ramach swojej misji przyjęły zaawansowane procedury i systemy wsparcia dla nowych pracowników, podczas gdy inne po prostu zapraszają nowych nauczycieli i pokazują im ich sale lekcyjne (Andere 2014, s. 56–62). W niektórych szkołach za wprowadzanie odpowiedzialni są dyrektorzy lub zastępcy dyrektorów

szkół, podczas gdy w innych prace związane z wprowadzaniem do zawodu mogą być przydzielane doświadczonym nauczycielom. Wprowadzenie nowych nauczycieli czy socjalizacja w miejscu pracy jest dziedziną, która w ocenie badaczy wymaga w Finlandii dalszego rozwoju.

W Ontario za zatrudnianie i mianowanie nauczycieli w systemie szkół publicznych odpowiedzialne są rady szkół. Nauczyciele aplikują do wybranych przez siebie placówek i są przydzielani na stanowiska ze względu na istniejące zapotrzebowanie, a także posiadane kwalifikacje i ewentualny staż pracy (Pervin, Campbell 2011, s. 26). W Ontario w 2006 r. mocą ustawy rząd zobowiązał szkoły finansowane ze środków publicznych do realizacji programu integracji zawodowej nowych nauczycieli (New Teacher Induction Programme, NTIP). Program zapewnia szereg form wsparcia ułatwiających wejście w nowe środowisko zawodowe, w tym mentoring i rozwój zawodowy. Koncentruje się na kluczowych obszarach potrzeb określonych przez rozpoczynających pracę nauczycieli, takich jak: kierowanie klasą, komunikacja z rodzicami, ocenianie oraz praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (*The New Teacher Induction Program...* 2010). Ponadto wszyscy nowi nauczyciele w ciągu pierwszych 12 miesięcy pracy muszą uzyskać dwie oceny dokonane przez dyrektorów.

W Singapurze nauczyciele są zatrudniani centralnie przez Ministerstwo Edukacji. Również ministerstwo wyznacza miejsce zatrudnienia, kierując się zapotrzebowaniem rynku pracy i szkół. W związku z tym utarło się powiedzenie, że kandydat podejmuje decyzję o wykonywaniu zawodu, a nie pracy w konkretnej szkole. Zmiana miejsca pracy może nastąpić najwcześniej po dwóch latach pod warunkiem uzyskania zgody dyrektora dotychczasowej placówki oraz dyrektora przyjmującego. Przez pierwsze dwa lata początkujący nauczyciele otrzymują wsparcie od doświadczonych starszych nauczycieli. Są to nauczyciele eksperci, specjalnie przeszkoleni mentorzy, którzy w swoim pensum mają wyznaczony czas na pomoc w nauce „rzemiosła”. Podczas okresu mentoringu początkujący nauczyciele realizują około dwóch trzecich obciążenia doświadczonego nauczyciela i uczęszczają na przeznaczone dla nich kursy w obszarach: kierowania klasą, poradnictwa, refleksyjnych praktyk i oceniania (Lim 2014). Przyjmuje się, że pierwsze dwa lata stanowią w zasadzie przedłużoną praktykę, której celem jest potwierdzenie złożonej wcześniej deklaracji pracy w zawodzie i przyjęcie etatu. Na tym etapie nauczyciele nie są już ponownie oceniani czy egzaminowani.

Rozwój zawodowy/Doskonalenie w zawodzie

W analizowanych trzech jurysdykcjach nauczyciele mają dużo czasu na współpracę i wspólne uczenie się w ramach standardowego planu zajęć (jest to nawet pięć razy więcej niż uzyskują nauczyciele w USA). Dzięki temu mogą stać się bardziej skuteczni zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo. Podejście to zapewnia zatrzymanie w szkołach wysoce skutecznych nauczycieli.

W Finlandii motywację do samokształcenia i rozwoju zawodowego nauczyciele wnoszą ze studiów – to temu etapowi przypisuje się kluczową rolę, skupiając uwagę na prowadzonych w ich trakcie praktykach. Praktyki pomagają znaleźć adeptom zawodu własny styl pracy, pozwalają „wyczerzyć się” sposobu samodoskonalenia, rozwoju własnej niezależności, kreatywności oraz wzmocnić siłę moralnego celu, jakim jest orientacja na ucznia i uczenie się. W ten sposób rozwijana jest wewnętrzna motywacja do udziału w szkoleniach, którą tłumaczy się przez chęć rozwoju zawodowego, zweryfikowania swojej wiedzy, podniesienia kompetencji i zdobycia nowych umiejętności oraz satysfakcji zawodowej. Zatem w fińskim środowisku pracy główny nacisk kładziony jest na stworzenie nauczycielom możliwości rozwijania swojej praktyki (OECD 2011, s. 125). Nauczyciele angażują się we wspólne planowanie programów nauczania, które razem zatwierdzają na poziomie szkoły. Wspólny proces kreowania programu w pracy nauczycieli przesunął punkt ciężkości rozwoju zawodowego z fragmentarycznego szkolenia poszczególnych nauczycieli na podejście systemowe, zorientowane na doskonalenie całej szkoły (Andere 2014, s. 64 i n.). Istnieje oczywiście możliwość podejmowania przez nauczycieli samodzielnego, dalszego rozwoju. Gminy, jako organy prowadzące szkoły, są odpowiedzialne za zapewnienie nauczycielom możliwości uczenia się zgodnie z ich potrzebami. Jednak istnieje tu duża dowolność. Podczas gdy niektóre gminy fińskie organizują szkolenia dla wszystkich nauczycieli, to w innych poszczególni nauczyciele lub dyrektorzy szkół decydują, jakiego rodzaju obszary rozwoju zawodowego są potrzebne, w jakim wymiarze oraz czy takie przedsięwzięcia powinny być finansowane. W odpowiedzi na obawy związane z nierównymi możliwościami doskonalenia zawodowego rozważane są sposoby wprowadzenia wymogu, aby wszyscy nauczyciele mieli dostęp do odpowiednich kursów finansowanych przez gminy (Sahlberg 2011a, s. 17).

W Ontario doświadczeni nauczyciele mogą ubiegać się o uczestnictwo w programie Teacher Learning and Leadership Program (TLLP) finansowanym przez Ministerstwo Edukacji, który jest projektem rozwoju zawodowego nastawionego na dzielenie się dobrymi praktykami z innymi nauczycielami (Hargreaves i in. 2009; Ontario Ministry of Education 2021a). Warto również dodać, że każdego roku ponad 35 000 nauczycieli bierze udział w programach uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji Additional Qualifications (AQ) (Pervin, Campbell 2011, s. 27).

W Singapurze doskonaleniu w zawodzie przypisuje się bardzo duże znaczenie, dlatego istnieje wiele inicjatyw inwestujących w rozwój zawodowy nauczycieli. Od strony formalnej każdy nauczyciel ma do wykorzystania średnio sto godzin kursów doskonalenia zawodowego finansowanych przez rząd. Popularne są tzw. stare formy, takie jak: kursy, konferencje i seminaria, ale obok coraz silniej promowane są nowe inicjatywy zorientowane na badanie w działaniu i uczenie się od siebie (Tan 2012, s. 35–41). Na inicjatywy poważniejsze niż kursy nauczyciele mogą wykorzystać roczny lub krótszy urlop związany z rozwojem zawodowym lub projektem badawczym. Wspierane są również inicjatywy Professional Learning Communities (PLC), które od 2008 r. są programem narodowym zorientowanym na tworzenie wspólnot

nauczycieli skupionych wokół obszarów przedmiotowych czy też szczególnych problemów pedagogicznych (Nowosad 2020). Singapurscy nauczyciele mają w swoim harmonogramie około dwudziestu godzin tygodniowo na wspólne planowanie i doskonalenie warsztatu nauczania, w tym hospitacje w klasach innego nauczyciela, a także sto godzin rocznie wspieranego przez państwo rozwoju zawodowego poza czasem szkolnym. Ministerstwo Edukacji wspólnie z jednostką kształcąca nauczycieli (NIE) organizuje dla nauczycieli kursy prowadzenia projektów badawczych w klasie, by mogli samodzielnie badać problemy związane z nauczaniem i uczeniem się oraz znajdować rozwiązania, które mogą być upowszechniane. Ich celem jest wzmocnienie umiejętności badania i rozwiązywania problemów związanych z nauczaniem i uczeniem w miejscu ich występowania (Lee, Poon 2014). Ważne przy tym jest, by wypracowane rozwiązania zostały przekazane innym nauczycielom. Ten kierunek jest stale wzmacniany.

Od lat 90. XX wieku coraz większą rolę w procesie doskonalenia zawodowego odgrywają szkoły, które są nie tylko miejscem pracy, lecz także doskonalenia. W każdej szkole starsi nauczyciele są mianowani na mistrzów, którzy kierują coachingiem i rozwojem nauczycieli. Jednym z przykładów może być tzw. Teacher's Network wprowadzona 1998 r. przez Ministerstwo Edukacji w ramach wcześniejszego programu Thinking Schools. Misją sieci jest służenie pomocą i wsparciem w rozwoju nauczycieli poprzez dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, współpracę i refleksję (Singapore Ministry of Education 2010). Sieci pracują w grupach (kręgi edukacyjne) liczących od czterech do dziesięciu nauczycieli i na ogół spotykają się na ośmiu dwugodzinnych sesjach trwających od czterech do dwunastu miesięcy, prowadzonych przez specjalistów ds. rozwoju zawodowego. Prowadzona dyskusja dotyczy problemów z praktyki i skupiona jest na możliwych rozwiązaniach z uwzględnieniem procesów refleksji, dialogu i badań w działaniu. Wspiera to przyjętą przez rząd orientację, że w Singapurze opieka nad uczniami nie jest jedynie aktem indywidualnej woli, lecz wysiłkiem całej społeczności wychowawców. Wzmacnia u nauczycieli poczucie kolegalności, zachęca do refleksji i praktykowania wypracowanych pomysłów (Tan 2012). Pozwala im poczuć, że sami tworzą wiedzę i nie są odbiorcami treści upowszechnianych przez innych. W trosce o jakość projekt (podobnie jak inne podejmowane w Singapurze inicjatywy) jest regularnie poddawany ewaluacji w celu zebrania od nauczycieli informacji zwrotnych. Na podstawie zbieranych cyklicznie danych Ministerstwo Edukacji oraz jednostka kształcąca nauczycieli (NIE) podejmują odpowiednie ustalenia dotyczące kursów w celu ciągłego doskonalenia nauczycieli.

Ewaluacja i rozwój kariery

Kraje, które kształcą najlepszych nauczycieli, wypracowały różne drogi i podejścia ewaluacji ich pracy i rozwoju kariery. W Finlandii zawód nauczyciela jest zawodem zaufania publicznego, co przejawia się choćby brakiem rozbudowanego nadzoru

pedagogicznego i systemu kontroli pracy nauczycieli (Suwalska 2021). Nauczyciele raz w semestrze odbywają godzinną rozmowę z dyrektorem szkoły, podczas której dokonują prezentacji osiągnięć i uzyskują informację zwrotną. Oceniane są raczej szkolenia niż ich uczestnicy. Ponieważ fińscy nauczyciele biorą na siebie znaczną odpowiedzialność za realizowany w szkole program nauczania i ocenianie, a także eksperymentowanie z metodami nauczania, niektóre z ich obowiązków wykraczają daleko poza te postrzegane tradycyjnie. W efekcie w przyjętej przez Finlandię strategii nauczyciele pełnią w szkole wiele funkcji, które w innych krajach należą do konsultantów czy specjalistów. Wynika to z wysokiego poziomu przygotowania nauczycieli do różnych zadań w szkole (Li, Dervin 2018). Wielu fińskich nauczycieli korzysta z możliwości podjęcia studiów doktoranckich w obszarze problemów edukacyjnych, często równoległe z zatrudnieniem w szkole. Jednak na rozwój zawodowy poświęcają średnio około siedmiu dni roboczych rocznie. Choć struktura kariery nie jest hierarchiczna, to doświadczeni nauczyciele zarabiają znacznie więcej niż w innych krajach (ale mniej niż w Szwajcarii, Luksemburgu czy Niemczech). Fińscy nauczyciele mają bardzo ograniczone możliwości awansu w drabinie kariery – de facto nie mają możliwości rozwijania kariery w sensie podwyższenia swoich dochodów. Wyjątkiem jest objęcie funkcji administracyjnych, np. dyrektora szkoły, czy innych etatów państwowych. W szkole nauczyciele mogą jedynie aspirować do funkcji koordynatora danego przedmiotu, co nieznacznie zwiększa ich wynagrodzenie (Andere 2014, s. 75 i n.).

W Ontario system oceny nauczycieli (Teacher Performance Appraisal System, TPAS) ma ich zachęcać do rozwoju zawodowego (Ontario Ministry of Education 2021b). Proces oceny został opracowany we współpracy z kluczowymi interesariuszami w dziedzinie edukacji i ma na celu wspieranie rozwoju nauczycieli i identyfikowanie możliwości dodatkowego wsparcia w razie zaistnienia takiej potrzeby. Co pięć lat każdy nauczyciel jest oceniany przez dyrektora swojej szkoły w obszarze kompetencji, które odzwierciedlają standardy pracy (szesnaście kompetencji dla doświadczonych nauczycieli i osiem dla rozpoczynających pracę). W ramach procesu oceny doświadczeni nauczyciele muszą co roku wypełniać roczny plan nauki (Annual Learning Plan, ALP), nakreślając plan rozwoju zawodowego. Rozwijanie, utrzymywanie i aktualizowanie ALP zapewnia nauczycielom i dyrektorom możliwość współpracy i angażowania się w dyskusję na temat osiągnięć nauczycieli oraz strategii rozwoju zawodowego dostosowanego do ich potrzeb (OECD 2011, s. 76). Wynagrodzenie nauczycieli uzależnione jest od stawek negocjowanych przez każdą radę szkoły i dla Ontario waha się od 37 000 do 90 000 USD (Darling-Hammond, Rothman 2011, s. 6). Istnieje możliwość uzyskania przez nauczycieli dodatkowego wynagrodzenia za obowiązki wykraczające poza standardowe w klasie szkolnej, takie jak pełnienie funkcji kierownika wydziału. Nauczyciele mogą również podejmować takie dodatkowe obowiązki, jak bycie wolontariuszem podczas zajęć pozalekcyjnych lub pełnienie funkcji mentorów dla rozpoczynających pracę w zawodzie. Jednak obowiązki te nie są związane z dodatkowym wynagrodzeniem.

W Singapurze rozwój kariery jest stałym elementem pracy szkół. Został wpisany w system zarządzania wynikami (Enhanced Performance Management System, EPMS) i skrupulatnie opracowaną drabinę kariery, które razem umożliwiają tworzenie w tym kraju silnej profesji nauczycielskiej. EPMS określa wiedzę, umiejętności, kompetencje i postawy oczekiwane na każdym etapie kariery oraz w ramach trzech ścieżek kariery (dydaktycznej, specjalistycznej i przywódczej). Dyrektorzy szkół, kuratorzy klastrów (nadzorują sieć kilkunastu szkół w okręgu) i kierownictwo wyższego szczebla zwracają uwagę na talenty i potencjał nauczycieli, by na tej podstawie adekwatnie zatrudniać nauczycieli i wspierać ich awanse w dziedzinach, w których będą mogli najlepiej rozwinąć swój potencjał (National Institute of Education 2009). Nauczyciele mają wiele możliwości awansu zawodowego i przyjęcia różnych obowiązków. Mogą wybrać jedną z trzech ścieżek (Singapore Ministry of Education 2016), w ramach których mogą osiągać kolejne szczeble awansu, są to:

- ścieżka dydaktyczna (*Teaching Track*), która wiąże się z pozostaniem w klasie jako nauczyciel przedmiotowy i prowadzi do osiągnięcia statusu mistrza w zawodzie;
- ścieżka specjalistyczna (*Senior Specialist Track*), która wiąże się z przyjęciem roli specjalisty ds. programów nauczania, psychologa szkolnego lub doradcy zawodowego;
- ścieżka przywódcza (*Leadership Track*), która zasila zasoby administracji szkolnej od stanowisk kierowniczych w szkole, przez dyrektora szkoły czy okręgu, aż po stanowiska w Ministerstwie Edukacji.

W procedurze awansu na każdej z trzech ścieżek kariery bierze się pod uwagę wyniki z ostatnich trzech lat. Osiągnięcie najwyższego szczebla awansu na każdej ze ścieżek pozwala uzyskać grupę płac równą pensji dyrektora szkoły (Tan, Liu 2017, s. 33–44).

Nauczyciele oceniani są na podstawie ich wkładu w całościowy rozwój uczniów: jakość uczenia się i osiągnięć uczniów, zaangażowanie w opiekę i dobro uczniów, zajęcia pozalekcyjne oraz współpracę z rodzicami (Kwiatkowski, Nowosad 2018). W ocenie brane są pod uwagę zarówno procesy, jak i wyniki oraz osiągnięcia szkolne i pozaszkolne. Przewidywane są co najmniej dwie indywidualne oceny przeprowadzane przez dyrektora lub kierownika wydziału, który jest bezpośrednim przełożonym. Ostatecznie ocena jest zawsze weryfikowana i zatwierdzana przez dyrektora szkoły. Należy podkreślić, że składowe uczniowskich osiągnięć obejmują sukcesy uczniów uzyskiwane w klasie, a nie na zewnętrznych egzaminach, które odbywają się tylko w klasach szóstych i dziesiątych. Generalnie wyniki testów zewnętrznych nie są częścią procesu oceny nauczyciela (OECD 2011, s. 169). Coroczne oceny są wykorzystywane przez dyrektora do ustalenia premii dla każdego nauczyciela oraz potencjalnych awansów. Oceny te stanowią również podstawę do wytypowania nauczycieli mających trudności w pracy i wymagających dodatkowej pomocy, ale również do zwolnień (bardzo niewielka liczba).

Utrzymanie (się) w zawodzie

Analiza polityki edukacyjnej w Finlandii, Ontario i Singapurze wskazuje, iż rządzącym udało się przyciągnąć i zatrzymać wysoce skutecznych nauczycieli. W dużym stopniu wynika to z faktu, że zawód nauczyciela jest atrakcyjny, wiele osób chce go wykonywać i w nim pozostać, i nie szuka bardziej lukratywnej pracy. W każdym z omawianych krajów z zawodu odchodzi niewielu nauczycieli.

Pod pewnymi względami ta atrakcyjność zawodu jest zjawiskiem kulturowym. Dobrze jest to widoczne w tradycji konfucjańskiej Singapuru, jednak sama tradycja – pozbawiona wzmocnienia ze strony polityki rządu – nie wystarczy. W krajach z czołówki rankingu PISA liderzy polityczni wyrażają przekonanie o niezbędności nauczycieli w rozwoju kraju i osiaganiu postępu. Działania te pomagają podnieść rangę zawodu. W 1966 r., kiedy Singapur uzyskał niepodległość, ówczesny minister edukacji Ong Pang Boon oświadczył, że „Przyszłość Singapuru jest w dużej mierze zdeterminowana tym, co nasi nauczyciele robią w klasie szkolnej”. Czterdzieści lat później premier Singapuru, Lee Hsien Loong, potwierdził ten związek: „Kraj jest tak dobry jak jego obywatele, obywatele zaś są tak dobrzy, jak ich nauczyciele” (Darling-Hammond, Rothman 2011, s. 6). Pokazuje to, że szacunek okazywany nauczycielom nie jest wyłącznie kwestią pieniędzy, ale także obecnej u rządzących wysokiej świadomości rangi zawodu nauczyciela. Jest to pokłosie zakorzenionego modelu mentalnego uznającego znaczenie elit w rozwoju kraju (Gromkowska-Melosik 2015, s. 260–272).

Jednak i pensje są ważne, bo stanowią ekwiwalent poniesionych nakładów pracy. W Singapurze początkujący nauczyciele zarabiają prawie tak samo dobrze jak rozpoczynający pracę lekarze. Fińscy nauczyciele należą do najbardziej podziwianych w kraju profesjonalistów i zarabiają mniej więcej przeciętną pensję fińską, odpowiadającą średniej pensji nauczycieli ze średnim stażem w krajach OECD (około 41 000 USD) (OECD 2010). Wynagrodzenia w Ontario, jak już wspomniano, wahają się od 37 000 do 90 000 USD. Jurysdykcja każdego z tych krajów opracowała i wdrożyła politykę, która sprawia, że nauczanie jest atrakcyjnym zawodem (Darling-Hammond, Rothman 2011, s. 6). W działaniach tych ważną rolę odgrywają strategie mające na celu poprawę warunków pracy nauczycieli i wzrost poczucia profesjonalizmu poprzez wyniesienie nauczania szkolnego na poziom innych bardzo atrakcyjnych zawodów, takich jak lekarz czy prawnik. Przykładowo w 2008 r. fińscy studenci zawód nauczyciela ocenili najwyżej na tle pozostałych.

W Finlandii profesjonalizm nauczycieli został wbudowany w system edukacji. W efekcie bardzo dobrze przygotowani nauczyciele zyskali wysoki status i cieszą się szacunkiem i zaufaniem społeczeństwa podobnie jak lekarze. Są tego dalsze konsekwencje. Nauczyciele mają dużą autonomię, ich praca nie jest kontrolowana przez formalne procedury oceniania czy zewnętrzne testy osiągnięć uczniowskich, a informacje zwrotne nauczyciele otrzymują od dyrekcji szkoły lub kadry pedagogicznej. Naród polega na nauczycielach, którzy opracowują własne oceny pomiaru osiągnięć uczniów na podstawie

krajowego programu nauczania. W ten sposób Finlandia daje wyraz profesjonalizmowi nauczycieli (Sahlberg 2011b). Ponadto warunki pracy w fińskich szkołach są bardzo dobre. Szkoły są sprawiedliwie finansowane, dobrze zaopatrzone i jednakowo dobrze wspierane, klasy są mało liczne, uczniowie otrzymują posiłki i opiekę zdrowotną oraz wsparcie edukacyjne. Ponadto duża część czasu wliczanego do pensum jest przeznaczona na przygotowanie do zajęć, doskonalenie i rozwój zawodowy, spotkania z uczniami i rodzicami czy ocenianie prac. Wynagrodzenie nie jest zatem głównym powodem, dla którego młodzi ludzie zostają w Finlandii nauczycielami, ważniejsze są takie czynniki, jak wysoki prestiż społeczny, niezależność zawodowa w szkołach (autonomia) oraz etos nauczania jako służba społeczeństwu i dobru publicznemu. Dlatego młodzi Finowie postrzegają nauczanie jako karierę atrakcyjną na równi z innymi zawodami, w których ludzie pracują niezależnie, polegając na wiedzy naukowej i umiejętnościach zdobytych podczas studiów (Suwalska 2020). Tylko od 10 do 15 procent nauczycieli odchodzi z zawodu w trakcie swojej kariery zawodowej, co oznacza roczną stopę utraty personelu na poziomie mniej niż 1 procent.

W Ontario każdego roku przyznawane są nagrody premiera prowincji dla najlepszych nauczycieli. Nauczyciele są wspierani w doskonaleniu pracy szkół poprzez wykorzystywanie i wdrażanie rezultatów badań, a gdy ich wysiłki przynoszą sukces – są doceniani. Mogą podnieść swoje zarobki, zdobywając dodatkowe kwalifikacje, uzupełniając wiedzę specjalistyczną, kończąc różnego rodzaju dodatkowe kursy i projekty, które poszerzają ich wiedzę oraz umiejętności w takich obszarach, jak edukacja specjalna czy angielski lub francuski jako drugi język. W latach 90. XX wieku Ontario odeszło od polityki testów i oceny zewnętrznej, które były postrzegane przez nauczycieli jako kara i doprowadziły do exodusu z zawodu (Pervin, Campbell 2011). Nowy liberalny rząd, który objął urząd w 2003 r., powołał zespół roboczy ds. rozwoju nauczycieli, w skład którego weszli również przedstawiciele nauczycieli, przyjmując nowe priorytety mające zapewnić wsparcie i budowanie zdolności nauczycieli do bardziej efektywnego nauczania. Aktualnie Ontario dysponuje nadwyżką nauczycieli, podobnie jak Finlandia i Singapur.

Również w Singapurze zawód nauczyciela jest uznawany za niezwykle prestiżowy, co wynika przede wszystkim z umiejętności i konsekwentnie prowadzonej polityki rządu odnoszącej się do wynagrodzeń w sektorze edukacji, zapewniającej odpowiednio wysoką gratyfikację wyliczaną na podstawie wypracowanych algorytmów. Jest to wyraz dbałości rządu o utrzymanie konkurencyjności profesji nauczycielskiej (OECD 2011, s. 169). W efekcie niewielu singapurskich nauczycieli decyduje się na rezygnację z pracy w szkole, a wskaźnik porzucenia zawodu wynosi mniej niż 3 procent rocznie (Tan i in. 2007, s. 71). Za najważniejsze powody pozostania w zawodzie singapurscy nauczyciele wskazują: uwarunkowania kulturowe, w tym silne poczucie misji, dobre wynagrodzenie i dodatkowe nagrody, szerokie możliwości rozwoju zawodowego oraz możliwości awansu (Lim 2014).

Nie tylko odrabianie zaległości. Od czego zacząć?

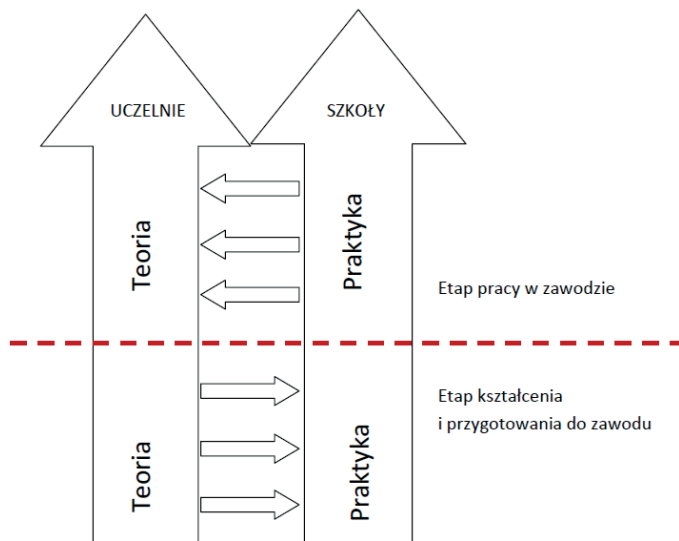
Praca nauczycieli, choć zawsze skomplikowana, staje się coraz ważniejsza, bo wyzwania, do których nauczyciele muszą przygotowywać swoich uczniów, stają się coraz bardziej złożone. Dzieje się tak w dużej mierze dlatego, że charakter pracy i organizacji społeczeństwa, w którym żyjemy, zmienia się nieustannie i to w coraz szybszym tempie. By móc przygotować młodych ludzi do wyzwań przyszłości, musimy zmienić sposób postrzegania przygotowania nauczycieli do zawodu i funkcjonowania w nim. Nie mamy wątpliwości, że droga do doskonałości systemu edukacji prowadzi przez rozwój profesjonalizmu nauczycieli, tak w procesie kształcenia, jak i w procesie doskonalenia nauczycieli (por. Darling-Hammond, Bransford 2005). Edukacja wysokiej klasy w analizowanych przez nas trzech krajach (Finlandia, Singapur, Kanada [Ontario]) została zbudowana na takim fundamencie. Przywołanie argumentów uzasadniających opracowanie zaleceń dla naszego kraju wpisuje się w proces nadrabiania zaległości i wymaga pilnej uwagi, samo ich wdrożenie zaś stanowić będzie przełomowe wręcz przedsięwzięcie.

Pierwsza i zarazem główna lekcja do odrobienia to działania systemowe odpowiednio zaopatrzone finansowo. Opowiadamy się tu za spójnym, zrównoważonym podejściem budowania profesjonalizmu nauczycieli w perspektywie całościowej ukierunkowanej na moralny cel, jakim jest wartość uczenia się. W procesie tym przejście z etapu kształcenia (i przygotowania do zawodu) do funkcjonowania w zawodzie (rozwoju zawodowego) będzie płynne, a każdy etap stanie się tak samo ważny. Oczywiście niezbędne jest tu zarówno opracowanie wykonalnego planu wdrożenia, jak i zabezpieczenie finansowe. Inaczej nawet najlepsze pomysły zawiodą. Trudno bowiem oczekiwać, że rozdzielone nowych zadań pomiędzy różnych aktorów sceny oświatowej samo z siebie doprowadzi do sukcesu. Niezbędne jest wówczas wypracowanie mechanizmów wspierających, zabezpieczających utrzymanie i rozwój przyjętego kierunku, co z reguły jest zadaniem kosztownym. Można przypomnieć tu pewną prawidłowość, że same zasoby finansowe nie gwarantują powodzenia, ale bez nich nie sposób oczekiwać choć cienia sukcesu.

Lekcją drugą jest współpraca ministerstwa, uczelni kształcących nauczycieli oraz szkół w wyjątkowym trójstronnym partnerstwie w kształtowaniu polityki zorientowanej na profesjonalizm nauczycieli. Takie ścisłe i mocne partnerstwo z jednej strony pozwala uwzględniać rezultaty badań prowadzonych w szkołach w kształtowaniu polityki, a z drugiej strony ułatwia „przełożenie” polityki na praktykę szkolną. Model trójstronnego partnerstwa jest jedną z kluczowych dźwigni, która zadecyduje o pomyslnym wdrożeniu proponowanych zaleceń. Zapewnia ramy dla wspólnych wartości i celów przyjmowanych w pracy nauczycieli oraz dla badań edukacyjnych, uznając jednocześnie potrzebę wzajemnego szacunku dla ról, przekonań, perspektyw, doświadczeń i wiedzy każdego partnera. Każdy z podmiotów odgrywa odrębną, a jednak harmonizującą rolę w osiągnięciu pożądanego efektów kształcenia. Sojusz generuje dodatkowe siły, których brakuje poszczególnym graczom. Ważnym krokiem jest zatem ustanowienie

formalnych lub półformalnych struktur w celu optymalizacji długoterminowej i trwałej współpracy.

Istnienie partnerstwa jest szczególnie ważne we wzmocnieniu powiązania teorii z praktyką. Wypracowanie odpowiednich rozwiązań formalnych wymaga na tym polu współpracy czy wręcz integracji dwóch (pod)systemów: nauki i szkolnictwa wyższego oraz systemu szkolnego (edukacji), by zapewnić solidną praktykę wprowadzającą nauczyciela w rzeczywistość profesjonalnego rozwoju.



Rys. 3. Współpraca uczelni ze szkołami w procesach kształcenia (się) i przygotowania do nauczania oraz stałego doskonalenia (przenikanie i dopełnianie się)

Źródło: opracowanie własne.

Oczywiście uspołnienie działalności systemowej w obydwu obszarach wymaga szerokich negocjacji i starannego przygotowania wraz z powołaniem ciała, w skład którego wejdą przedstawiciele uczelni i doświadczeni nauczyciele/dyrektorzy szkół. Głównym zadaniem będzie zminimalizowanie luki między teorią a praktyką (T–P) przez osiągnięcie równowagi między wiedzą teoretyczną a uczeniem się opartym na praktyce. Wzmocniony związek T–P w programach kształcenia nauczycieli umożliwi im wykorzystanie obu rodzajów uczenia się i – po ukończeniu studiów – skuteczne wejście w codzienność czynności zawodowych w szkole. Powszechne podejścia wypełniające tę lukę to refleksja, uczenie się przez doświadczenie, szkolne projekty badawcze oraz narzędzia pedagogiczne, które „przenoszą” klasę na uniwersytet przez stworzenie symulowanego środowiska szkolnego. Warto jednak rozważyć także inne inicjatywy utrwalające związek T–P w programach kształcenia nauczycieli, takie jak wzmocnienie znaczenia mentoringu w praktyce celem szerszego włączenia studentów w interakcje szkolne.

Uczelnie mogą to osiągnąć przez wprowadzenie nowego, dostosowanego do indywidualnych potrzeb programu kształcenia mentorów szkolnych celem przygotowania ich do nowych, rozszerzonych ról i obowiązków. Równie ważne jest udoskonalenie procesu praktycznego przygotowania przyszłych nauczycieli przez większy nacisk na refleksyjne nauczanie i uczenie się. Wzmocnienie T–P można osiągnąć również przez oddelegowanie ze szkół praktyków do realizacji części etatu na uczelniach kształcących nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy mają wybitne osiągnięcia. Interakcje T–P mają przenikać proces kształcenia, ale również zapewnić (wdrożyć) proces ciągłego dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli w sposób bardziej systematyczny i lepiej powiązany. Istotą tak zorganizowanych działań jest zapewnienie przyszłym nauczycielom wprowadzenia do kultury i środowiska szkolnego nie tylko przez obserwowanie doświadczonych nauczycieli (hospitacje), lecz także przez wspólne z nimi nauczanie (w tandemie lub jako pomoc nauczyciela). W efekcie powstanie pole do obserwacji i refleksji nad zdobywanymi doświadczeniami (York-Barr i in. 2001). Preferowany tu model refleksyjnego nauczania może zostać wykorzystany w celu zapewnienia wspólnych ram, które pomogą nauczycielom skonsolidować ich doświadczenia i pokierują w systematycznej refleksji nad własnymi praktykami.

Warto mieć również na uwadze, że uspołnienie systemowe, o którym wyżej mowa, będzie pewnym procesem, ciągiem powiązanych prac merytorycznych, legislacyjnych etc. Z uwagi na wieloletnie zapóźnienia warto jednak przyjąć, że „jutro jest dzisiaj” (a nawet wczoraj) i w związku z tym pewne kroki warto podjąć niejako na przedpolu.

I tak w systemie kształcenia nauczycieli sprawą tylko częściowo rozstrzygniętą jest dobór czy określenie modelu organizacyjnego studiów. O ile przyznanie wydziałom posiadającym uprawnienia do nadawania stopni naukowych (przynajmniej doktora nauk społecznych w zakresie pedagogiki) prawa do kształcenia nauczycieli edukacji początkowej i pedagogów specjalnych w formule jednolitych studiów magisterskich wydaje się – z punktu widzenia omawianej wyżej koncepcji – krokiem w dobrym kierunku, o tyle otwarte pozostaje pytanie o kształcenie profesjonalne nauczycieli przedmiotów szkolnych – marginalne i zbiurokratyzowane w wydaniu występującego na uniwersytetach modelu paralelnego (Gołębniak 1998; Gołębniak, Krzychała 2015) i w znacznej części pozostające poza kontrolą/akredytacją w wydaniu modelu konsekwentnego (realizowanego w formie studiów podyplomowych). Tutaj reformy musiałyby być głębsze. Zwiększenie w całości studiów kierunkowych udziału zajęć z tzw. przygotowania pedagogicznego koordynowanego przez jakąś centralną jednostkę nie wystarczy. Rozważenia wymaga wyodrębnienie tzw. specjalności nauczycielskich o programach innych niż oferują specjalności typowo akademickie (w ramach zarówno studiów przedmiotowych, jak i głębiej związanych z praktyką i prowadzeniem badań) wraz z prowadzeniem badań edukacyjnych w ich trakcie (nie tylko w ramach przygotowywania prac licencjackich i magisterskich). Zbudowania od nowa, choć na bazie zrewitalizowanego potencjału studiów pedagogicznych (edukacja elementarna) czy dyscyplinowych (nauczyciele przedmiotów), wymaga kształcenie nauczycieli w ramach

studiów podyplomowych (model konsekwentny). Podobnie jednak jak w poprzednim przypadku potrzebne byłyby zmiany strukturalne odpowiadające potrzebom integrowania teorii i praktyki edukacji via wprowadzenie do badań edukacyjnych wszystkich współpracujących partnerów – reprezentantów nauk, „nauczycieli nauczycieli”, studentów, uczniów i ich rodziców.

Sprawą bezpośrednio z tym warunkiem związaną jest określenie wielkości i sposobu doboru kandydatów na studia nauczycielskie. Wyniki egzaminów maturalnych oraz średnia ocen ze szkoły średniej nie mogą być traktowane jako wyłączne kryteria przyjęć, choć niewątpliwie odzwierciedlają podstawę określania fundamentu budowania wiedzy akademickiej (przykład braków w wiedzy nauczycielek edukacji wczesnej z zakresu matematyki jest tu znaczący). Wywiad bądź rozmowa towarzyszące prezentacji dorobku mogą wspomóc w rozpoznaniu kompetencji miękkich ważnych w edukacji do budowania relacji (empatycznego rozumienia, komunikatywności etc.), a udokumentowane w portfolio osiągnięcia, uzdolnienia w kierunku szeroko rozumianej działalności/zaangażowania społecznego – w czynieniu świata lepszym, bardziej sprawiedliwym (chodzi o zdolności do refleksyjnego działania) (Johnson, Mims-Cox, Doyle-Nichols 2006). Warto też rozważyć limit naboru warunkowany akademickością (rzeczywistą, a nie pozorowaną) środowisk prowadzących studia. Chodzi przy tym nie tylko o spełnienie wąskich wymogów formalnych związanych z prawami do nadawania stopni naukowych, lecz także o dostępność kadry zorientowanej na prowadzenie studiów teoretycznych i badań w dziedzinie szeroko rozumianej edukacji.

Rewizji wymagają także programy i metodyka kształcenia. Standardy nie mogą być nieuporządkowanym (niespójnym wewnątrznie) spisem treści (zestawem teorii i koncepcji) oraz wyliczeniem godzin (nie miesięcy czy semestrów) na ich realizację. Studiowanie praktyki wymaga odbywania części zajęć „teoretycznych” w terenie. Przykłady występujących w praktyce niektórych uczelni „latających akademii” służących poznawaniu dobrych praktyk czy innowacji oraz rozwijania formuł zajęć typu *service learning* włączających studentów w zmianę rzeczywistości edukacyjnej warte są, podobnie jak wizyty studyjne w szkołach zagranicznych realizujących konstruktywistyczny model nauczania, wprowadzenia na stałe do możliwych strategii pracy edukacyjnej.

Kluczową sprawą *tu i teraz* jest uporządkowanie sposobu odbywania w trakcie studiów praktyk w szkole. Z uwagi na ich wagę w kształceniu wstępnym (uczenie się od siebie nawzajem wpisane w zmienianie kultury nauczania via wspólnoty praktyków) czas porzucić administracyjny sposób ich prowadzenia przy spełnieniu następujących warunków brzegowych wiążących doświadczenia praktyczne z wiedzą formalną (*myśleć teorią o praktyce*³), jakimi są: uregulowanie strony finansowej (opłacani nauczyciele mentorzy i studenci), wprowadzenie na uczelni stanowisk (opłacanych, uwzględnianych w pensum) nauczycieli tutorów, programowa współpraca w trójkącie student – mentor – tutor (zadania dla praktykanta, sposoby ich (z)realizowania omawiane w trakcie wspólnych spotkań), a także zamawiane wykłady monograficzne, warsztaty, zajęcia z ekspertami.

³ Fraza pochodząca z tytułowego sformułowania książki Doroty Klus-Stańskiej (2019).

I sprawa najważniejsza – wypracowanie podstaw funkcjonowania szkół klinik czy szkół laboratoriów powiązanych instytucjonalnie z uczelniami. Instytucje te będą służyły nie tylko lepszej organizacji zajęć praktycznych, lecz także zapewnieniu warunków do prowadzenia badań naukowych (także z udziałem studentów i nauczycieli).

W obszarze doskonalenia nauczania wzmocnienia wymagają procedury wejścia w zawód i dalszego rozwoju profesjonalnego nauczycieli. Ważne, aby podtrzymaniu czy też (re)uświadamianiu idei (w przestrzeni publicznej, nie tylko oświatowej) towarzyszyły prace nad takim zmodyfikowaniem strategii, by udało się jak najszybciej odwrócić trójkąt statusów nauczycieli. W raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych z 2013 r. *Liczą się nauczyciele* zwrócono uwagę, iż po kilku latach obowiązywania procedur awansu zawodowego nauczycieli uzyskano rezultat odwrotny od oczekiwanego (pożądanego). Większość stanu nauczycielskiego to nauczyciele dyplomowani. Nauczyciele kontraktowi to zdecydowana mniejszość środowiska. Ponowne opracowanie koncepcji i procedur nabywania kolejnych stopni (pozycji formalnych) jest sprawą bezsporną. Prace warto powierzyć nie tylko pracownikom nadzoru (decydentom na wszystkich szczeblach), lecz także innym podmiotom – ekspertom z obszaru praktyki (np. przedstawicielom stowarzyszeń edukacyjnych) i nauki (badaczom z zakresu pedeutologii i pedagogiki szkoły). Chodziłoby o wynegocjowanie założeń i istoty budowania otwartej profesjonalności i wypracowanie jakościowych wskaźników szeroko rozumianej kompetencji do nauczania. Zamiast punktować wszelkie, często podejmowane ad hoc formy aktywności, lepiej skupić się na wpisywaniu rozwoju indywidualnego w rozwiązywanie problemów społeczności szkolnej i szacowanie poziomu osiągnięć we współpracy z przedstawicielami rodziców oraz rad szkolnych. Warto wrócić też do ustanowienia procedur horyzontalnych karier nauczycieli pracujących w szkole.

Podtrzymaniu motywacji służyć może jasna polityka udziału w szkoleniach i projektach – wynagradzanie plus zniżka pensum byłyby progami odpowiedzialności za rozwój własny i innych (studentów, stażystów). Konieczna jest akredytacja studiów podyplomowych i kursów adresowanych do nauczycieli oraz premiowanie zaangażowania w budowanie wspólnoty praktyków przy korzystaniu z dorobku lokalnego oraz istniejących już sieci (ogromny potencjał), a także przy tworzeniu nowych. Zapewnienie w tym kontekście względnej autonomii (poczucia uznania, troski o dobrostan) wymaga też zmian w obszarze ewaluacji. W ocenę pracy nauczycieli i procesy ewaluacji instytucji edukacyjnych włączyć należy przedstawicieli innych środowisk – uczelni, rad szkolnych etc. Dyrektorzy i nadzór nie mogą mieć tu wyłączności. Nawet prowadzenie portfolio profesjonalnego i cyklicznego pozyskiwania dzięki niemu informacji zwrotnych wydaje się ważne, ale nie wystarczające.

Pożądane byłoby także sięganie w budowaniu sieci współpracy szkół z naukowcami do autentycznych ruchów nauczycielskich, działających stowarzyszeń⁴, liderów od-

⁴ Kryzys edukacji w okresie pandemii częściowo uwybraźnił, a częściowo ujawnił osoby i środowiska, które mogą uchodzić za liderów zmiany czy wręcz wymiany głównych struktur dotychczasowej gramatyki szkolnictwa.

dolnego reformowania programów szkoły. Etycznych wartości profesji (wiarygodności, służebności społecznej, kolegalności) nie da się budować na podległości wobec zbiurokratyzowanych procedur, a prestiżu i uznania – na wpisywaniu się w „walkę” typową dla związków zawodowych. Uznanie, że nauczanie jest profesją wymagającą od państwa szczególnej uwagi, musi się opierać na obserwowanym *tu i teraz* autentycznym zaangażowaniu ciał kolegalnych z jednej strony sprawujących kontrolę w obszarze wymagań stawianych przedstawicielom danej praktyki (nie tylko standardy i kodeksy etyczne, lecz także takie wartości, jak wiarygodność czy służebność publiczna), z drugiej zaś – odgrywających rolę rzeczników interesów nauczycielstwa w kontaktach z władzami i pracodawcami (chodzi o powołanie instytucji podobnych do tych, którymi dysponują reprezentanci archetypowych profesji typu medycyna czy prawo).

* * *

Zamykając wywód, pragniemy za Lindą Darling-Hammond i Joan Baratz-Snowdene (2005) podkreślić, że chociaż sprecyzowanie tego, co nauczyciele muszą wiedzieć i umieć zrobić, nie jest prostym zadaniem, a właściwie należy do tych, które za Zygmuntem Freudem określa się niekiedy jako „niemożliwe, lecz nieuniknione” (zob. np. Kwiatkowska 2010), to można rozwinać taką wizję profesjonalizmu nauczycieli, która łącząc uczenie się nauczania z uczeniem się uczniów, wpisuje te działania w stałą współpracę z teoretykami i badaczami edukacji. Przykładem, że jest to możliwe, są nie tylko doświadczenia zebrane na forum międzynarodowym, lecz także praca tych nauczycieli, co do których nie ma wątpliwości, że niezależnie od formalnych obwarowań prezentują „dobre” nauczanie. Grupa ta jest otwarta na szeroko rozumianą współpracę, na ciągłe uczenie się w doskonaleniu swojej praktyki, jest też w naszej ocenie gotowa do rozwijania refleksyjności połączonej z odpowiedzialnością za gromadzenie „dowodów” na zaistnienie tych procesów.

Dlatego tak istotne jest wpisanie nie tylko idei, ale i spójnych wewnętrznie praktyk rozwoju profesjonalnego nauczycieli w całokształt procesów kształcenia i doskonalenia. Wzmocnienie czy ulepszenie niektórych oraz wprowadzenie nowych elementów do każdego z analizowanych komponentów „naszego” modelu, stanowiącego rezultat „łącznego” zaprojektowania zmian, zdaje się być istotnym warunkiem ich przeprowadzenia. Każdy ze wskazanych aspektów ma/może pomóc przyszłym nauczycielom w przejściu od nauki w kampusie do klasy szkolnej, a tym już pracującym w zawodzie – nie tyle aktualizować wiedzę i rozwijać umiejętności, ile zmierzać – może nie zawsze w kierunku mistrzostwa – do swego rodzaju profesjonalnego arcyzmu (Fish, Twinn, Purr 1989). Nie chodzi bowiem o to, aby perfekcyjnie wpisywać się w bardziej czy mniej szczegółowo precyzowane wymagania *curriculum*, ile o to, aby ogólne jego ramy wypełniać adekwatnie do rozpoznawanych potrzeb i posiadanych zasobów w zakresie nauczanych „rzeczy” (zob. Zamojski 2019). Ta idea pokrytycznej pedagogiki, sugerująca możliwość wyjścia w codziennym *byciu nauczycielem* poza ograniczenia związane ze skupieniem na programie, na uczniu czy

na nauczyciela, wydaje się w tej perspektywie atrakcyjna. Przeformułowanie, a przynajmniej odejście od obiegowych bądź ugruntowanych w dydaktyce instrumentalnej (Klus-Stańska 2019) zarówno profesjonalizmu, jak i efektywności w nauczaniu – jest tu jednak niezbędne.

Bibliografia

- Alter J., Coggshall J. (2009). *Teaching as a clinical practice profession: Implications for teacher preparation and state policy*. New York: New York Comprehensive Center and National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Andere E.M. (2014). *Teachers' perspectives on Finnish school education: Creating learning environments*. Cham–Heidelberg–New York–Dordrecht–London: Springer.
- Barber M., Mourshed M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Pobrano z: <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top#> (dostęp: 23.07.2021).
- Bialecki I. (red.). (1995). *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Warszawa: MEN.
- Bida A., Robak J., Strzemieczny J. (1992). Kształcenie nauczycieli: stan obecny i perspektywy zmian. *Kwartalnik Pedagogiczny. Kształcenie nauczycieli*, 1(1), 44–54.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (2000). *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska A., Klus-Stańska D., Strzelecka A. (1999). *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: MEN.
- Cervinkova H., Gołębiak B.D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: WN DSW.
- Cervinkova H., Gołębiak B.D. (red.). (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Impuls.
- Choo T.L., Darling-Hammond L. (2011). Creating effective teachers and leaders in Singapore. W: L. Darling-Hammond, R. Rothman (red.), *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems* (s. 33–42). Washington, DC–Stanford, CA: Alliance for Excellent Education, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Chrispeels J.H., Harris A. (2006). Conclusion: Future directions for the field. W: A. Harris, J.H. Chrispeels (red.), *Improving schools and educational systems: International perspectives*. London–New York: Routledge.
- Cierzniewska R. (red.). (2003). *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewaluacja celów, funkcji i form*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Cochran-Smith M., Zeichner K. (red.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creemers B.P.M., Stoll L., Reezigt G., ESI Team (2007). Effective school improvement: Ingredients for success: The results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. W: T. Townsend (red.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (s. 825–838). Dordrecht: Springer.
- Czerepaniak-Walczak M. (2020). Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) edukacji. *Forum Oświatowe*, 32(1), 13–23.

- Darling-Hammond L., Baratz-Snowden J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond L., Bransford J. (red.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond L., Burns D., Campbell C., Goodwin A.L., Hammerness K., Low E.-L., McIntyre A., Sato M., Zeichner K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. New York: Wiley.
- Darling-Hammond L., Rothman R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. W: L. Darling-Hammond, R. Rothman (red.), *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems* (s. 1–12). Washington, DC–Stanford, CA: Alliance for Excellent Education, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond L., Rothman R. (red.). (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, DC–Stanford, CA: Alliance for Excellent Education, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Day Ch. (2005). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Dudzikowa M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa M., Kotusiewicz A. (red.). (1994). *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Dylak S. (1994). *Przyrodnicze rozumowania najmłodszych*. Rzeszów: Fot-Art'90.
- Dylak S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- ETUCE (2014). *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE. Pobrano z: https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf (25.07.2021).
- Fend H. (2003). Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen. *Trends in Bildung International*, 6, 1–11.
- Fend H. (2009). *Najlepsza polityka oświatowa czy najlepszy kontekst uczenia się?* W: I. Nowosad, A. Sander (red.), *Szkola w Niemczech. Rozwój – autonomia – środowisko* (s. 15–33). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Fish D., Twinn S., Purr B. (1989). *How to enable learning through professional practice: Across professional investigation of pe-service practice*. London: West London Institute.
- Freese A.F. (2004). Innovation and change in teacher education. W: G. Hogan (red.), *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework* (s. 117–133). Dordrecht: Springer.
- Fullan M. (2006). Leading professional learning. *The School Administrator*, November, 10–14. Pobrano z: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072310.pdf> (dostęp: 25.07.2021).
- Fullan M. (2009). Large scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2), 101–113.
- Gmerek T. (2012). System edukacji w Finlandii. W: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich* (s. 41–84). Kraków: Impuls.
- Gołębiak B.D. (1994). Praktyka w teorii. *Socjologia Wychowania*, 12(285), 49–60.
- Gołębiak B.D. (1996). Od akademickiego przekazu do studiowania praktyki (uniwersytecki model kształcenia nauczycieli). *Studia Edukacyjne*, 1, 13–24.
- Gołębiak B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Poznań–Toruń: Edytor.

- Gołębniak B.D. (2014). O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii. *Forum Oświatowe*, 2(52), 147–169. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279> (dostęp: 25.07.2021).
- Gołębniak, B.D. (2014). Wstęp. W: B.D. Gołębniak, B. Zamorska (red.), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju* (s. 11–16). Wrocław: DSW.
- Gołębniak B.D. (2020). Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 32–46.
- Gołębniak B.D. (2021). *Ekspansja uczenia się – co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gołębniak B.D., Krzychała S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97–112.
- Gołębniak B.D., Teusz G. (1999). *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*. Warszawa: CODN.
- Gołębniak B.D., Zamorska B. (2014). (red.). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: DSW.
- Groenwald M. (2018). O naukowym statusie dydaktyków przedmiotowych. *Forum Oświatowe*, 30(2), 15–28.
- Gromkowska-Melosik A. (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grossman P., Wilson S., Shulman L. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. W: M. Reynolds (red.), *Knowledge base for the beginning teacher* (s. 23–36). New York, NY: Pergamon Press.
- Hargreaves A., Halász G., Pont B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Paris: OECD.
- Hargreaves A., Halász G., Pont B. (2008). The Finnish approach to system leadership. W: B. Pont, D. Nusche, D. Hopkins (red.), *Improving school leadership*, vol. 2: *Case studies on system leadership* (s. 69–109). Paris: OECD.
- Hargreaves A., Hancock D., Crocker R., Davis B., McEwen L., Sahlberg P., Shirley D., Sumara D., Hughes M. (2009). *The learning mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta initiative for school improvement (AIS)*. Edmonton: Alberta Education.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hogan D. (2009). “Toward a 21st Century Pedagogy for Singapore.” A presentation to the Principals’ Curriculum Forum on Assessment-Pedagogy Nexus, Ministry of Education, Singapore.
- Hopkins D. (1987). *Improving the quality of schooling: lessons from the OECD International School Improvement Project*. London–New York: Falmer Press.
- Hopkins D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis. *School Organisation*, 10(2–3), 179–194.
- Hopkins D., Harris A., Stoll L., Macka T. (2010). *School and system improvement: State of the art review keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, 6th January 2011*. Pobrano z: https://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf (dostęp: 10.12.2017).
- Jakku-Sihvonon R., Niemi H. (red.). (2006). *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Finnish Educational Research Association.

- Johnson R.S., Mims-Cox J.S., Doyle-Nichols A. (2006). *Developing portfolios in education: A guide to reflection, inquiry and assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kędzierska H. (2002). Mity pedagogiczne nauczycieli. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w rozwijającej się Europie* (s. 393–407). Kraków: Impuls.
- Kędzierska H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska D. (1993). Refleksja pedagogiczna w kształceniu nauczycieli. *Kształcenie Nauczycieli. Kwartalnik pedagogiczny*, (2), 51–61.
- Klus-Stańska D. (2019). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: WN PWN.
- Konarzewski K. (1994). Sylwetka absolwenta zakładu kształcenia nauczycieli. *Kształcenie Nauczycieli*, 1(4), 18–26.
- Korthagen F, Loughran J., Russell T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.
- Kwaśnica R. (1994a). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica R. (1994b). *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna. Światopoglądowe uzasadnienie oraz edukacyjne konsekwencje sterującego i oferującego sposobu udzielania pomocy*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica R. (2008). Wskaźnik Dojrzałości Kadrowej Uczelni (WDK). Projekt rozwiązania problemu wieloletowości i fikcyjnego istnienia szkół wyższych. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 154–167). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwiatkowska H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowska H. (2010). Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 67–86). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kwiatkowska H. (red.). (1991). *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Warszawa: PTP, Zarząd Główny ZNP.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska H., Kotusiewicz A. (red.). (1992). *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*. Warszawa–Łódź: WN PWN.
- Kwiatkowska H., Kwiatkowski S.M., Siemak-Tylikowska A. (red.). (1998). *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwiatkowski S.T., Nowosad I. (2018). System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością. *Studia Edukacyjne*, 47, 147–171.
- Kwieciński Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Białystok: Trans Humana.
- Kwieciński Z., Gołębiak B.D. (2008). Wprowadzenie. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 7–9). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.). (1993). *Spory i kontrowersje we współczesnej pedagogice*. Toruń: Edytor.
- Lee Y.J., Poon C.L. (2014). The professional work of teachers in Singapore: Findings from a work-shadowing study. *Asia Pacific Education Review*, 15(4), 525–535.
- Li Y., Dervin F. (2018). *Continuing professional development of teachers in Finland*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Licz się nauczyciele. Raport o stanie edukacji* (2013). Warszawa: IBE.
- Lim K.M. (2014). *Teacher education & teaching profession in Singapore*. Paper presented at the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand. Pobrano z: <https://www>.

- academia.edu/23996078/Teacher_Education_and_Teaching_Profession_in_Singapore (dostęp: 20.02.2021).
- Low E.-L., Tan O.S. (2017). Teacher education policy: Recruitment, preparation and progression. W: O.S. Tan, W.C. Liu, E.L. Low (red.), *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation* (s. 11–32). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Luke A., Freebody P., Lau S., Gopinathan S. (2005). Towards research-based educational policy: Singapore education in transition. *Asia Pacific Journal of Education*, 14(1), 1–22.
- Łukaszewicz R.M. (1991). *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Łukaszewicz R. (2010). *Wrocławska szkoła przyszłości. Dla duchowości – dla wyobraźni – dla praktyki... Z nieoczekiwanej przypowieści autobiograficznej*. Wrocław: Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Lutomski G. (red.). (1994). *Uczyć inaczej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Mizerek H. (1994). W stronę refleksyjnego modelu nauczania. *Kształcenie Nauczycieli*, 1(4), s. 3–18.
- Mizerek H. (1999). *Współczesne dyskursy o edukacji nauczycieli. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe UW-M.
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Impuls.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M. (2012). *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*. Tłum. M. Pater. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- National Institute of Education (2009). *A teacher education model for the 21st century (TE21): A report by the National Institute of Education, Singapore*. Pobrano z: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2 (dostęp: 10.02.2021).
- Nowak J. (red.). (1991). *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2008). „Wielki przegrany współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 129–162). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Nowosad I. (2018). Polityka edukacyjna Singapuru. Orientacja na jakość i efektywność. W: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej* (s. 105–126). Kraków: Impuls.
- Nowosad I. (2020). Professional Learning Community (PLC) w Singapurze: możliwości i ograniczenia w kształtowaniu wysokiej jakości edukacji. *Rocznik Pedagogiczny*, 43, 63–79.
- Nowosad I. (2021). Orientacja na procesy uczenia się w polityce edukacyjnej Singapuru (Aksjologiczne aspekty zmiany paradygmatu). *Roczniki Pedagogiczne*, 13(2), 64–79.
- Nussbaum M.C. (2008). Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności. Tłum. P. Poniatowska. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo* (s. 65–89). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- OECD (2010). *Education at a glance: Education indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education (2021a). *2018–19 Teacher Learning and Leadership Program*. Pobrano z: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/tlp.html> (dostęp: 20.11.2020).

- Ontario Ministry of Education (2021b). *Teacher Performance Appraisal System*. Pobrano z: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/appraise.html> (dostęp: 20.11.2020).
- Pervin B., Campbell C. (2011). Systems for teacher and leader effectiveness and quality: Ontario, Canada. W: L. Darling-Hammond, R. Rothman (red.), *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems* (s. 23–32). Washington, DC–Stanford, CA: Alliance for Excellent Education, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (2015). Zamiast wstępu. Profesjonalność i kształcenie akademickie – problemy otwarte. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów* (s. 7–23). Kraków: Impuls.
- Potulicka E., Hildebrandt-Wypych D., Czech-Włodarczyk C. (red.). (2012). *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Kraków: Impuls.
- Potworowski J. (2000). Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 56–61). Warszawa: WSiP.
- Rasmussen J., Bayer M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798–818.
- Rutkowiak J. (red.). (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls.
- Sachs J. (1999). Using teacher research as a basis for professional renewal. *Journal of Inservice Education*, 25(1), 39–53.
- Sahlberg P. (2011a). Developing effective teachers and school leaders: The case of Finland. W: L. Darling-Hammond, R. Rothman (red.), *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems* (s. 173–185). Washington, DC–Stanford, CA: Alliance for Excellent Education, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Sahlberg P. (2011b). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12, 173–185.
- Sajdak-Burska A. (2019). Przygotowanie nauczyciela do profesjonalnego i osobistego rozwoju w toku kształcenia. Bariery i szanse. *Przegląd Pedagogiczny*, (2), 49–65.
- Schleicher A. (2018). *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku?*. Tłum. K. Kwiatosz. Warszawa: Evidence Institute, ZNP.
- Sinay E., Ryan T.G. (2016). *Research series on school effectiveness and school improvement: Local and international trends in school effectiveness and school improvement*. Toronto: Toronto District School Board.
- Singapore Ministry of Education (2010). *Schools as professional learning communities*. Singapore: Ministry of Education. Training and Development Division.
- Singapore Ministry of Education (2016). *Career information*. Pobrano z: <https://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-information> (dostęp: 10.02.2021).
- Snoek M. (2009). *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*. Pobrano z: <http://www.amsterdamuas.com/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/publicaties/theories-on-and-concepts-of-professionalism-hungarian-publication.pdf> (dostęp: 25.07.2021).
- Strzelecka-Ristow A. (2015). Kolegia nauczycielskie jako alternatywna forma kształcenia nauczycieli – idee założycielskie, oczekiwania, niepokoje. *Forum Oświatowe*, 27(2), 211–229. Pobrano z: <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/321> (dostęp: 25.07.2021).
- Suwalska A. (2018). Culture of teaching in Finnish schools in context of educational change. *Polish Journal of Educational Studies*, 71(1), 112–122.
- Suwalska A. (2019). The direction of educational reforms and challenges for sustainable development in Finnish education. *Forum Pedagogiczne*, 9(2), 259–269.

- Suwalska A. (2020). Relationship between the Finnish education and teachers' professional development in the perspective of contemporary challenges: Selected aspects. *Kultura i Edukacja*, 4(130), 9–24.
- Suwalska A. (2021). Values and their influence on learning in Basic Education in Finland: Selected aspects. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(2), 143–156.
- Śliwerska W., Śliwerski B. (1991). *Edukacja w wolności*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (1996a). *Edukacja autorska*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (1996b). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (1998). *Jak zmieniać szkołę?*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2008). O fenomenie i popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 172–196). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Śliwerski B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp.
- Śliwerski B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa w gorsecie centralizmu*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Impuls.
- Tan, O.S. (2012). Fourth way in action: Teacher education in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 11, 35–41.
- Tan O.S., Liu W.C. (2017). Championing the teacher factor. W: O.S. Tan, W.C. Liu, E.L. Low (red.), *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation* (s. 33–43). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Tan O.S., Liu W.C., Low E.L. (red.). (2017). *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation*. Singapore: Springer Nature Singapore.
- Tan S.K.S., Wong A.F.L., Gopinathan K.C.G., Wong I.Y.F., Ong K.H. (2007). The qualifications of the teaching force: Data from Singapore. W: R.M. Ingersoll (red.), *A Comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations* (s. 71–84). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- The New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual* (2010). Ontario: Queen's Printer. Po-brano z: http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/ntip-english_elements-september2010.pdf (dostęp: 10.02.2021).
- Tuohy D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WN PWN.
- Tyack D., Tobin W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102%2F00028312031003453>
- Westbury I., Hansen S.-E., Kansanen P., Björkvist O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485.
- Whelan F. (2009). *Lessons learned: How good policies produce better schools*. London: Fenton Whelan.
- Wiłkomirska A., Zielińska A. (2013). *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Wołodźko E. (2013). *Ku autonomii studiowania. Procesy – znaczenia – konteksty – zmiana*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- York-Barr J., Sommers W., Ghere G.S., Montie J. (2001). *Reflective practice to improve schools*. California: Corwin Press.
- Zamojski P. (2019). Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei. *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 1(11), 12–29.

Zubrzycka-Maciąg T. (2011). *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

DR HAB. BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIK, PROF. DSW – pracowała w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, w Collegium Da Vinci oraz w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, gdzie w latach 2004–2014 pełniła funkcję prorektora ds. nauki i współpracy z zagranicą oraz kierowała zakładem pedeutologii. Uczestniczyła w przygotowaniu i realizacji międzynarodowych projektów badawczo-rozwojowych poświęconych zmianie edukacji nauczycieli (ostatnio European Doctorate in Teacher Education – Erasmus Plus 2012; Horizon 2020). Autorka lub współautorka artykułów i monografii poświęconych przesunięciu konceptualnemu w kształceniu nauczycieli (*Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, 1998; *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podstawy – podejścia – przestrzeń rozwoju*, 2014), jakościowym badaniom interwencyjnym (*Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, 2010; *Edukacyjne badania w działaniu*, 2013) oraz podręczników akademickich (*Uczenie metodą projektów*, 2002; *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*, 2018; *Proces kształcenia*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, 2019). Od 2013 r. redaktor naczelna czasopisma naukowego *Forum Oświatowe*.

DR HAB. INETTA NOWOSAD, PROF. UZ – kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół problematyki funkcjonowania szkoły i profesjonalnego przygotowania nauczycieli do zawodu. W obszar ten wpisują się analizy procesów ukierunkowanych na optymalizację oświaty i wychowania w szkole oraz w całym systemie edukacji. W jej dorobku można wyodrębnić trzy główne kierunki pracy naukowo-badawczej: przemiany powinności nauczyciela wychowawcy, współpracę nauczycieli z rodzicami uczniów oraz procesy zmian i odnowy w oświacie ze szczególną koncentracją na rozwoju szkoły. Autorka lub współautorka monografii: *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów* (2001), *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły* (2003), *Polish Education at the Time of Changes* (2006), *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech: poszukiwania, konteksty, uwarunkowania* (2008), *Kultura szkoły w rozwoju szkoły* (2019), *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a potrzebą zmiany* (2020).

Ks. Marian Nowak

ORCID: 0000-0001-6957-9979

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Pedagogika integralna i wychowanie integralne

Streszczenie: W odniesieniu do pedagogiki integralnej i wychowania integralnego możemy mówić o zauważalnych dwóch tradycjach i środowiskach ich występowania, które można podzielić na chrześcijańskie i cywilne. W zasadzie obie się dopełniają, przez integralność rozumiejąc wspieranie wychowania i rozwoju człowieka zarówno w jego wymiarze cielesnym, jak i duchowym, a zarazem dążąc do uwzględnienia wszystkich dziedzin wychowania i równomiernego urzeczywistniania każdej z nich. W artykule, przedstawiając koncepcję integralnego wychowania we współczesnej myśli pedagogicznej, jak również w praktyce edukacyjnej, wskazuje się na jej podstawy, a także na specyfikę zauważaną w wymiarach cywilnym i chrześcijańskim, ich historyczny rozwój oraz wzajemne dopełnianie się. Uwzględnienie obu podejść do wychowania integralnego może być także próbą zobaczenia pełniejszego, holistycznego obrazu tej koncepcji – jak czasami się stwierdza w cywilnych ujęciach wychowania integralnego. Przedstawiony model Kena Wilbera w postaci mapy integralnej teorii nauczania i wychowania, stosowany w wielu cywilnych podejściach do edukacji, zdaje się potrzebować solidniejszego zabezpieczenia przed instrumentalnym wykorzystaniem go przez koncepcje nawet dalekie od integralnych. Takim dopełnieniem i podstawą może być dla niego zwłaszcza tzw. humanizm integralny, który dowartościowuje

człowieka w kategoriach integralności antropologicznej i integracji aksjologicznej. Według Jacquesa Maritaina jest to humanizm, który dowartościowuje całego człowieka, respektując integralność osoby ludzkiej i wysoko ceniąc oraz integrując ze sobą te wszystkie inspiracje i aspekty, które w różnych koncepcjach człowieka zauważane są jako pozytywne. Nie chodzi przy tym o jakąś sumę wielu różnych teorii (lub nawet relacji między nimi), ale doprowadzenie wychowanka do osiągnięcia pewnego spojrzenia, które Romano Guardini określał jako objęcie spojrzeniem wszystkiego (Blick auf das Ganze). Takie spojrzenie jest szczególnie istotne w czasie, gdy doświadczamy postępującej fragmentaryczności kształcenia i wychowania, prowadzących do wycofania się na fałszywie bezpieczne pozycje szkoły czy edukacji tzw. neutralnej, a w gruncie rzeczy podcinającej cały potencjał wychowawczy i negatywnie odbijającej się na formacji człowieka. Właśnie koncepcja integralnego wychowania, prowadząc do zajmowania się nie tylko tym, „jak?“, ale także „dlaczego?“, może przywrócić procesowi wychowania tę jednolitość i spójność, która uniemożliwi dzielenie wiedzy i umiejętności na różne nurty i w centrum postawi osobę, jej integralną tożsamość, transcendentną i historyczną.

Słowa kluczowe: pedagogika integralna, humanizm integralny, integralne wychowanie

Integral pedagogy and integral education

Abstract: In the reference to integral pedagogy and integral education, we can talk about the two notable traditions and their environments, which we can divide into Christian and civil ones. In principle, they both completes each other, understanding by

integrality the promotion of human development in education, both physically and spiritually, or seeking to take into account all areas of education and equal consideration of each of them in education and teaching. The current article, presenting the concept

of integral education in contemporary pedagogical thought as well as in educational practice, points to its foundations, as well as the specificity noted in the so-called civil and Christian concept, their historical development and mutual topping-up each other. Taking into account both approaches to integral education (Christian and civil), in the present article may also be an attempt to see a more complete picture of the conception of the integral education, not so much limited to a single perspective, but just precisely from a holistic perspective – as one affirms in the civil formulations of the integral education sometimes. Introduced model of Ken Wilber's in the form of a map of an integral theory of teaching and education, applied in many civil approaches to education, seems to need the more solid protection against instrumental utilization of him by concepts even far from integral. Such a complement and basis for it can be especially the so-called integral humanism, which values man in terms of anthropological integrality and axiological integration. This is according to Jacques Maritain's humanism that appreciates the whole person, respecting the integrality of the human

being and highly valuing this all that is positive in the various concepts of man, implementing their in-depth integration. It's not about a sum of many different theories (or even relationships between), but about to bring the pupil to achieve a certain perspective, which Romano Guardini described as taking a look at everything ("Blick auf das Ganze"). Such a view is particularly important at a time, when we are experiencing the progressive fragmentation of education and training, leading to the withdrawal of so-called "neutral" school positions or education, and in fact undercutting all educational potential and negatively affecting human formation. It is precisely the concept of integral education, leading to the taking not only of 'how?', but also of the 'why?' – the pursued education, that can restore this uniformity and coherence to the educational process, which will prevent the sharing of knowledge and skills into different currents and will put the person, her integral identity, transcendent and historical at the centre.

Keywords: integral pedagogy, integral humanism, integral education

Wprowadzenie

Koncepcję wychowania integralnego można scharakteryzować jako ten styl relacji wychowawcy i wychowanka, nauczyciela i ucznia, w którym uwzględniając sferę fizyczną (ciało) oraz duchową (duszę) człowieka, brane są pod uwagę wszystkie zauważane dziedziny wychowania, począwszy od wychowania fizycznego (wychowania ruchu), przez wychowanie intelektualne, kulturalne, moralne i społeczne, także wychowanie patriotyczne i religijne (Nowak 2012, s. 385–438; 2018)¹.

Używając kategorii „wychowanie integralne”, możemy mówić współcześnie o uważalnych dwóch tradycjach i miejscach ich występowania, które możemy podzielić na chrześcijańskie i cywilne². W zasadzie obie się dopełniają, mówić też można o wyrażnym wymiarze otwarcia na transcendencję w pojmowaniu wychowania integralnego w ujęciach chrześcijańskich. W tym ostatnim ujęciu przez integralność rozumie się

¹ Zob. „Paedagogia Christiana” 2018, nr 2(42) poświęcony problematyce integralnego wychowania (tytuł zeszytu: *Integral Education*).

² Wprowadzone określenie „cywilny” wiąże się z koniecznością nazwania tendencji, która nie powinna być określana, jak często się to czyni, wyrazami „laicki” czy „świecki” – są to w istocie określenia na wskroś „wyznaniowe”. „Cywilny” to nieinspirowany bezpośrednio religijnością, lecz też jej niewykluczający.

wychowawcze wspieranie rozwoju człowieka zarówno w jego wymiarze cielesnym, jak i duchowym, z uwzględnieniem także perspektywy eschatologicznej czy też wieczności. Czasami ujmowanie problematyki wychowania integralnego i pedagogiki integralnej wiąże się z dziedzinami wychowania (wychowaniem fizycznym, intelektualnym, moralnym, społecznym, religijnym itd.) i próbami równomiernego uwzględniania każdej z nich w wychowaniu i w nauczaniu.

W prezentowanym artykule, biorąc pod uwagę podejścia cywilne i chrześcijańskie, wskazuje się na rozumienie i znaczenie koncepcji integralnego wychowania we współczesnej myśli pedagogicznej, jak również w praktyce edukacyjnej. Uwzględnienie obu podejść do wychowania integralnego może być także próbą zobaczenia pełnego obrazu tej koncepcji, nieograniczonego do jakiejś jednej perspektywy, obrazu holistycznego – jak czasami się stwierdza w cywilnych ujęciach wychowania integralnego³.

W uprawianiu pedagogiki integralnej i w realizowaniu wychowania integralnego możemy dostrzegać perspektywę wiążącą własne i subiektywne doświadczenia moje i innych osób, grup ludzi, społeczności, tradycji, kultur oraz religii i poszukującą wartości w tym wszystkim, co może pomóc znaleźć skuteczne narzędzia do przemiany nas samych, naszych wychowanków i uczniów, studentów i współpracowników, chociażby dla tworzenia programów otwartych na tę wielowymiarowość i wielod dziedzinowość wychowania i nauczania.

Wspólne podejściu cywilnemu i chrześcijańskiemu dziedzictwo troski o integralne wychowanie człowieka

W historii wychowania znajdujemy liczne przejawy troski o integralne wychowanie człowieka. Odkrywamy je już w najbardziej odległych okresach historii, zwłaszcza w starożytnej Grecji, gdzie obok dzielności fizycznej poszukiwano piękności moralnej i szlachetności duchowej. Dziecku przekazywano zdrowe zasady moralne, uczono je skromnego i pełnego umiaru postępowania, wprowadzano w podstawowe cnoty, przez św. Ambrożego nazwane później „kardynalnymi”, do których zaliczano: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie, męstwo (Jaeger 2001, s. 47 i n.).

Wraz ze śpiewami i recytacjami przy dźwiękach lutni (instrumentem narodowym) w starożytnej Grecji nauczano hymnów i poematów (na pamięć). Chociaż wychowanie muzyczne odbywało się zazwyczaj prywatnie, to zawsze pozostawało pod opieką i nadzorem publicznym (Jaeger 2001, s. 29 i n.).

Tę wrażliwość na pełny rozwój człowieka znajdujemy u wielkich filozofów starożytności, a zwłaszcza u Arystotelesa (384–322 przed Chr.) – ucznia Platona, przez osiem lat mentora Aleksandra Wielkiego – który w założonym przez siebie ateńskim Liceum rozwijał swoją myśl naznaczoną niezwykłą trzeźwością i praktycznością. Według Arystotelesa

³ Zwłaszcza jeśli samą kategorię „wychowanie integralne” uznaje się za zbyt wyraźnie związaną ze stanowiskiem katolickim, usiłuje się ją zastępować określeniem „wychowanie holistyczne”.

człowiek składa się z trzech elementów: duszy zwierzęcej (wychowanie moralne), duszy roślinnej (wychowanie zdrowotne) i duszy myślącej (wychowanie umysłowe). Wyróżniał on postrzeganie zmysłowe (trzeba najpierw zobaczyć, dotknąć, powąchać), zapamiętywanie i uogólnianie. Arystoteles, podobnie jak Sokrates, zauważał też ścisłą więź między postępowaniem moralnym człowieka a jego szczęśliwością. Jedynie integralna formacja człowieka umożliwia osiągnięcie równowagi – co stanowi zresztą podstawową kategorię myśli Arystotelesowskiej. Dla Arystotelesa wychowanie jest w zasadzie wychowaniem moralnym i wiąże się z kształtowaniem dobrego obywatela, z uwzględnieniem także jego świadomości i sumienia dążących do bezinteresownej miłości do wiedzy. Rozumiejąc cnotę (*areté*) tradycyjnie, Arystoteles zaaplikował ją do poznania i do sfery moralnej. W związku z powyższym w nauce o cnotach wyróżniał dwa rodzaje cnot umacnianych przez nauczanie i powtarzanie: *cnoty dianoetyczne* (wskazujące na ćwiczenie inteligencji) oraz *cnoty etyczne* (związane z opanowywaniem emocji i pasji przez rozum). Dążąc do równowagi między nimi, człowiek osiąga szczęśliwość, gdy je sobie przyswaja na najwyższym poziomie. Wymaga to wychowania adekwatnego i pełnego, co dotyczyło wolnych obywateli. W tym wychowaniu zbiegają się trzy czynniki:

- natura, tzn. predyspozycje związane z ciałem i sferą duchową,
- obyczaj – przyzwyczajenia, sposoby działania, tradycje,
- nauczanie otrzymywane od mistrza.

Według Arystotelesa wychowanie umysłowe bez wychowywania serca nie jest w istocie wychowaniem. Wychowanie powinno dążyć do doskonałej formacji harmonijnej człowieka, obejmując: wychowanie fizyczne, wychowanie umysłowe oraz wychowanie moralne, w którym zwłaszcza teatr dokonuje w widzu wyzwalającego emocje poruszenia wychowawczego. W tym rodzaju wychowania ważną rolę powinny odgrywać: literatura, gimnastyka, muzyka i rysunek (Arystoteles 1964, 2007; Marcello 2018; Willman 1909).

Te wielkie intuicje wychowawcze przekuwane w konkretne dążenia edukacyjne możemy szczegółowiej rozważać, sięgając do pedagogicznej myśli św. Augustyna (354–430), św. Tomasza z Akwinu (1225–1274) czy ks. Stanisława Konarskiego (1700–1773). Pomija się je obecnie, sięgając po przykłady współcześnie mniej znane i rzadziej prezentowane.

Na uwagę zasługuje Jędrzej Śniadecki (1768–1838), na ogół znany raczej jako chemik i biolog, mniej natomiast przywoływany jako zasłużony dla refleksji pedagogicznej. W swojej znanej w jego czasach (nawet w Europie) pracy: *Teoria jestestw organicznych* (1804) zawarł początki psychofizjologii (z uwagami o systemie nerwowym), psychologii osobowości, psychologii rozwojowej i społecznej, wyznaczając siedem etapów rozwoju człowieka. Wyrazem szczególnym jego zainteresowań pedagogicznych jest cykl artykułów pt. *O fizycznym wychowaniu dzieci* (1805), w których łączy rozwój psychiczny z fizycznym, zasady psychodydaktyki przy uczeniu dzieci ze wskazaniem seksuologii naukowej, przystosowaniem społecznym, uwagami o wychowaniu dzieci niedołączonych i słabych – co stanowiło załóżek polskiej psychologii rozwojowej i wychowawczej (Kunowski 1976; Nowak 2012, s. 126–128).

Rówieśnikiem Śniadeckiego był Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827), pedagog i pisarz zwany *ojcem szkoły ludowej*, twórca pierwszej teorii nauczania początkowego w Szwajcarii. Był zwolennikiem naturalizmu, uważał, iż wychowanie powinno uwzględniać indywidualne cechy dziecka oraz to, co posiada ono w zarodku. Pestalozzi jest autorem koncepcji rozwijania przez nauczanie i wychowanie: sprawności głowy (myślenia), wrażliwości serca (strona emocjonalna) i rąk (zdolności manualne) – tzw. koncepcji trzech „h” związanych z nazwami w języku angielskim wyżej wyróżnionych pojęć: *head, heart, hands*) (Soëtard 1981)⁴.

Jego zdaniem należy zaspokajać potrzeby biologiczne, duchowe zaś realizują się przez zaspokajanie tych biologicznych. Trzeba jednak zaznaczyć, iż – z jednej strony – przesadne ich zaspokajanie niszczy sprzyjający wychowaniu spokój oraz prowadzi do powstawania zła, zmysłowego podniecenia, którego skutkiem jest nieufność oraz chęć przemocy. Z drugiej strony opóźnione zaspokajanie tych potrzeb skutkuje wzrostem napięć i negatywnych emocji.

Pestalozzi jako jeden z pierwszych wskazał na zalety opieki oraz wychowania w rodzinie, przez co stał się prekursorem w tej dziedzinie; twierdził on, iż wychowanie zakładowe musi naśladować wychowanie odbywające się w rodzinie, a jego celem powinien być rozwój oraz wykształcenie wewnętrznych sił ludzkiej natury. Zatem podstawą wychowania miała być rodzina.

Jako jednego z bliższych współczesności prekursorów integralnego wychowania warto wskazać Ottona Willmanna (1839–1920), filozofa i pedagoga, twórcę metodologicznych podstaw pedagogiki katolickiej i społecznej. Analizując istniejące definicje wychowania, zauważył on, że w wielu z nich brakuje uniwersalności oraz że w wychowaniu autorzy najczęściej zwracają uwagę jedynie na jakiś jeden aspekt, np. fizyczny, intelektualny bądź etyczno-religijny. Willmann (1909, s. 6) zauważał również, że wychowanie jest działaniem, w którym biorą udział dwie osoby: wychowawca i wychowanek i że łączy się ono z pewną funkcją w życiu społecznym.

Wychowanie przybiera charakter nie tylko indywidualny, osobowy, podmiotowy, lecz także społeczny i obiektywny. Willmann (1912, s. 21) podaje swoją definicję wychowania, według której „Wychowanie jest opiekuńczym, regulującym i kształcącym oddziaływaniem ludzi dojrzałych na rozwój dojrzewających, ażeby mogli mieć udział w dobrach, które są podstawą życia społecznego”.

Wychowanie zawiera w sobie zatem takie kategorie, jak: „opieka”, „nauczanie/formacja”, „kierowanie”, „dyscyplina”, „cele i ideały wychowawcze”, „instytucje społeczne”. Są to podstawowe kategorie pedagogiki i można je zaklasyfikować do dwóch grup wyrażających dwojaki sens wychowania: podstawowy pedagogiczny i etyczny (Willmann 1912, s. 16 i n.).

Zdaniem Willmanna, aby zbudować prawdziwą pedagogikę i realizować prawdziwe wychowanie, uwagę należy zwracać jednocześnie na każdą z sześciu wymienionych

⁴ Bardzo interesująca i w pewnym sensie jakby nawiązująca do tych idei jest inicjatywa papiieża Franciszka realizowana w ramach projektu współpracy szkół katolickich – *Scuolas Ocurrentes*.

podstawowych kategorii, które stanowią bazę dla całej pedagogiki. Prawdziwe wychowanie i prawdziwa pedagogika miałyby charakteryzować się tym, że te wszystkie podstawowe kategorie nie tylko współwystępują, lecz także wzajemnie się wspomagają i pozostają w organicznej więzi. Każda z tych kategorii ma swoją naturę, swoją wartość i własne zadania, których inne nie posiadają i nie zastępują. Te dwa „pedagogiczne trójmiany” (*pädagogischer Ternar*), z sześcioma kategoriami wpisanymi w proces wychowania, zawierają w sobie aspekty troski o: rozwój psycho-fizyczny, dyscyplinę zewnętrzną i wewnętrzną, formację kulturalną oraz cele i instytucje społeczne. Ich obecność jest nieodzowna i komplementarna w procesie wychowania. Koncepcje, które tych aspektów nie uwzględniają, Willmann określa mianem radykalnych (i zalicza do nich pedagogikę indywidualistyczną, naturalizm, intelektualizm, autonomizm, nominalizm i monizm).

W bliskości czasowej i ideowej Ottona Willmanna plasuje się także myśl pedagogiczna Romana Guardiniego (1885–1968), który swoją koncepcję wychowania i pedagogiki stworzył, wychodząc od chrześcijańskiej antropologii realistycznej, w której ukazuje człowieka jako istotę cielesno-duchową (Guardini 1963). Dla celów realizowania takiego myślenia opracował *metodę witalistyczną*, znaną pod nazwą *filozofii biegunów przeciwstawnych* lub *filozofii przeciwieństw – Der Gegensatz* (Guardini 1985b). Jest to *zarys systemu*, który jest bardzo zbliżony do *metody dialektycznej*, nie obejmuje jednak dwóch przeciwstawnych elementów (teza – antyteza) prowadzących do wyłonienia się trzeciego (syntezy), lecz dąży do utrzymania stanu zawieszenia, wyzwalającego specyficzne napięcie między poszczególnymi elementami relacji przeciwieństwa. Przenosząc tę relację na zjawisko życia ludzkiego, zwłaszcza na rzeczywistość ludzkiego ciała i ludzkiej duszy, Guardini podkreśla, że nie istnieje żaden stan biologiczny bez elementu duchowego, podobnie też nie ma faktu duchowego bez tego, co cielesne.

Guardini ujmuje relację duszy i ciała (*anima forma corporis*) symbolicznie: dusza tworzy „wnętrze”, które wyraża się przez „zewnętrze”, jakim jest ciało. Przez to, co zewnętrzne (ciało), można więc odczytać to, co wewnętrzne (duszę). Ludzkie działanie jest działaniem symbolicznym i opiera się na dwóch aspektach: aktywnym (*activ – symbolisch*) i receptywnym (*rezeptiv – symbolisch*). Pierwszy to informowanie ze strony nośnika, drugi – otrzymywanie przez widza.

Ciało i dusza są ze sobą wzajemnie powiązane. Ciało jest czymś w rodzaju „analogii” duszy, tzn. treść bytowo wyższego stopnia (duszy) odbija się w bytowo niższym ciele. Tak więc ciało jest realnym symbolem duszy. Dusza „przekłada się” na cielesność jako będący w niej żywy symbol. Wyraża to pojęcie *entelechii*, które oznacza, że ciało i dusza nie są tożsame, lecz dusza jest ontologicznie wyższą rzeczywistością i jako taka ma odniesienie do rzeczywistości niższej, powodując jej przemianę. Dusza duchowa (*Geistseele*) istnieje w materii cielesnej nie tylko zewnętrznie (nie utożsamiając się z nim), ale też wewnętrznie, przez formowanie ludzkiego ciała.

Dzięki temu formowaniu ciała przez duszę relacja ich jest tak ściśła, że dusza i ciało tworzą jedność cielesno-duchową człowieka, niesioną przez jedną substancję. Można wtedy powiedzieć, że rzeczywiście jest to dusza tego ciała, która wyraża się w tym ciele. Relacja symboliczna ciała i duszy jest bardzo ważna dla Guardiniego, gdyż pozwala mu

na przewyższenie zarówno monizmu, jak i dualizmu. W człowieku nie ma żadnego czysto duchowego aktu, wszystko jest cielesno-duchowe, czyli ludzkie. Człowieka charakteryzuje po prostu struktura przeciwieństw.

W zakresie ujmowania *rzeczywistości wychowania* metoda ta pozwala uchronić się od błędu indywidualizmu oraz rozplynięcia się jednostki w kolektywnych formach życia. *Rzeczywistość wychowania* jest bowiem dla Guardiniego (1953, s. 45–46) „zdarzeniem dynamicznym, ukierunkowanym na cel, wychodzącym od człowieka, jego zdolności bycia osobą, a równocześnie zachodzącym z nim samym”.

Trzy perspektywy spojrzenia na problematykę pedagogiczną, wyodrębnione przez Guardiniego w ogólnym systemie przeciwieństw, to nic innego jak trzy perspektywy poszukiwania integralnego ujęcia wychowania: humanistyczna (z relacją: własny *obraz wewnętrzny/sistotowy – wychowanie*), filozoficzno-egzystencjalna (z relacją: *spotkanie – potwierdzenie/sprawdzenie się*), realistyczno-społeczna (z relacją: *przedmiot – służba*), pozostające wobec siebie na podobieństwo relacji dialektycznej, lecz „w zawieszeniu” – bez podążania do syntezy. Guardini zdaje się kontemplować te relacje i właściwe im podejścia na sposób średniowiecznego myślenia przez analogię, do którego dołącza podejście fenomenologiczne. Próba syntetycznego ujęcia tego „całościowego oglądu rzeczywistości wychowania” mogą być słowa Guardiniego (1953, s. 21): „Problematyka pedagogiczna przedstawia bardzo subtelne wewnętrzne napięcie rozpościerające się od sfery biologicznej, wznosząc się coraz wyżej, aż do tej teologicznej, rozgałęziając się na wszystkie wymiary istnienia (*des Seins*)”.

Dwie różne czy dopełniające się perspektywy wychowania integralnego?

Powszechna deklaracja praw człowieka (ONZ 1948), oparta na założeniach personalizmu, po dramacie II wojny światowej była odpowiedzią na społeczne zapotrzebowanie zagwarantowania praw i poszanowania godności osoby ludzkiej oraz jej kondycji, jak również wskazania na miejsce osoby w życiu społecznym, by w ten sposób zapobiec możliwym przyszłym zagrożeniom (Galeazzi 1985, s. 61–87). Samo ogłoszenie deklaracji w dniu 10 grudnia 1948 r. można postrzegać jako wynik szczególnej siły i dynamiki personalizmu, bardzo poszukiwanego wówczas kierunku myślenia w Europie zniszczonej totalitaryzmem, powstałymi na gruncie idei socjalizmu narodowego na zachodzie Europy (w Niemczech) i socjalizmu klasowo-komunistycznego na wschodzie Europy.

W tym właśnie kontekście światowych doświadczeń wojennych i powojennych pojawia się stwierdzenie o prawie osoby ludzkiej do pełnego rozwoju, w tym do integralnego wychowania i nauczania, które jako cel powinny mieć „[...] pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności” (ONZ 1948).

Namysł nad podstawowymi prawami człowieka był wprawdzie obecny w refleksji ludzkiej, w dziełach wielkich myślicieli starożytności, w prawie rzymskim, a zwłaszcza

od początków okresu chrześcijańskiego, ale w *Powszechnej deklaracji praw człowieka* nie tylko przybrał postać określoną i zapisaną w sensie deklaratywnym, ale także zaistniał jako zobowiązująca norma i regulacja prawna.

Takie umocowanie prawne *wychowania integralnego* wyraźnie zaczęło nabierać znaczenia regulatywnego i wraz z ogłoszeniem *Powszechnej deklaracji praw człowieka* zostało uznane za postulat adekwatnego odnoszenia się do osoby ludzkiej. Zaczęto podejmować także wielorakie inicjatywy popularyzujące przesłanie deklaracji, m.in. również w odniesieniu do wychowania i nauczania. Jedną z takich inicjatyw była międzynarodowa i największa chyba światowa konferencja poświęcona prawom człowieka, zorganizowana przez ONZ w Wiedniu w dniach 14–25 czerwca 1993 r., która zaowocowała *Deklaracją wiedeńską* (ONZ 1993), zalecającą dążenie do „[...] ukierunkowania wychowania ku pełnemu rozwojowi osoby i wzmocnieniu praw człowieka oraz wolności podstawowych. Chodzi [...] o wychowanie integralne zdolne przygotować podmioty osobowe i respektujące wolność i godność innych” (Follo 2021).

Poza obszarem rozstrzygnięć cywilnych na szczególną uwagę zasługuje obecność koncepcji wychowania integralnego w Kościele katolickim. Warto przywołać tu stanowisko papieża Piusa XI (2010, s. 45), który w swojej encyklice *Divini Illius Magistri* (*O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*) ogłoszonej 31 grudnia 1929 r. pisał m.in., że „[...] nie może być prawdziwego wychowania, które by nie było w całości skierowane ku ostatecznemu celowi”.

Rangę i miejsce wychowania integralnego w nauczaniu Kościoła katolickiego eksponuje wyraźnie Sobór Watykański II (2010, s. 16–17), m.in. w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* „*Gravissimum Educationis*”, gdzie wychowanie integralne definiuje się następująco:

Prawdziwe zaś wychowanie dąży do kształtowania osoby ludzkiej, mając na uwadze jej cel ostateczny i jednocześnie dobro społeczeństw, których członkiem jest człowiek i w których obowiązkach będzie on uczestniczył, gdy dorośnie. [...] należy więc pomagać dzieciom i młodzieży w harmonijnym rozwijaniu wrodzonych zalet fizycznych, moralnych i intelektualnych oraz w stopniowym nabywaniu coraz większego poczucia odpowiedzialności za właściwe kształtowanie własnego życia i dążenie do prawdziwej wolności tak przez nieustanny wysiłek, jak i przez odważne i wytrwałe przewycięzanie przeszkód.

W ramach konkretyzacji tych działań na rzecz podkreślania rangi i miejsca integralnego podejścia do wychowania i nauczania w Kościele katolickim można wskazać na powołanie przez papieża Franciszka we wrześniu 2016 r. nowego urzędu ds. służby na rzecz „integralnego rozwoju człowieka” (na mocy motu proprio *Humanum progressionem*), a także powołanie na jej prefekta kardynała Petera Kodwo Appiah Turksona. Komisja ta rozpoczęła swoją działalność 1 stycznia 2017 r. pod hasłem zaczerpniętym ze słów papieża Franciszka: „W całym swoim istnieniu i swoim działaniu Kościół jest wezwany do promocji integralnego rozwoju człowieka” (Franciszek 2021).

Już wyżej przytoczone fakty wskazują, że chociaż możemy mówić o jakiejś wspólnej inspiracji i wspólnym początku samej idei, to coraz wydatniej zarysowuje się pewna

dwojakość ujmowania wychowania integralnego. Możemy mówić, iż mamy do czynienia z dwoma podejściami czy też dwiema tradycjami ujmowania wychowania integralnego. Przyjrzyjmy się im zatem bliżej.

W odniesieniu do *tradycji cywilnej* w pojmowaniu wychowania integralnego możemy wziąć pod uwagę m.in. występowanie tej kategorii w sensie obecnym w cytowanej wcześniej *Deklaracji wiedeńskiej*, w której jasno mówi się o wychowaniu „ku pełnemu rozwojowi osoby i wzmocnieniu praw człowieka oraz wolności podstawowych” oraz o „wychowaniu integralnym” będącym w stanie „przygotować podmioty osobowe i respektować wolność i godność innych” (ONZ 1993, cz. 1, pkt 18).

W tej optyce, jak wiemy, obrona i promocja prawa do wychowania, z którego UNESCO uczyniło podstawowy kierunek swoich oddziaływań, zawiera się nie tylko w prawie każdej ludzkiej istoty do kształcenia, rozwijania własnych talentów i uczestniczenia w życiu publicznym, ekonomicznym i społecznym, lecz także w zdolności do pełnego cieszenia się godnością ludzką przynależną każdej osobie ludzkiej. Nie chodzi zatem jedynie o ofertę np. wychowania międzykulturowego, w którym dzieci i młodzież poszczególnych narodowości, ras, kultur i różnych płci uczyliby się wzajemnego poszanowania w dialogu – także jeśli cel wychowania międzykulturowego zważałby na braki i przeszkody w równości i sprawiedliwości wynikające z kategoryzacji etnicznych. W tej perspektywie wychowanie integralne powinno obejmować także opanowanie sztuki życia we wspólnocie, solidarności, i w ten sposób dokonywałoby się przyswajanie sobie odpowiedzialności (ONZ 1993, cz. 1, pkt 18).

Podjęmując *chrześcijańskie* rozumienie wychowania integralnego we współczesnych jego ujęciach, możemy zauważyć nade wszystko, że w wielorakich formach realizacji nie jest ono mimo wszystko zbyt odległe od koncepcji zaproponowanej przez Narody Zjednoczone. Chodzi w nim o wychowanie w ujęciu Kościoła katolickiego, który w definiowaniu koncepcji wychowania, pojmuje je jako „wychowanie integralne osoby ludzkiej”. Ta koncepcja wychowania dąży do formowania osoby ludzkiej w integralnej jedności jej istnienia, przez podejmowanie działań stosujących narzędzia nauczania i uczenia się tam, gdzie powstają „[...] kryteria sądenia, określone wartości, kierunki zainteresowań, linie myślenia, źródła inspiracji i modele życia [...]” (Paweł VI 2001, s. 19).

Ten projekt wychowania stoi na stanowisku, że w kontekście globalizacji, należy formować podmioty zdolne do respektowania tożsamości, kultury, historii, religii a zwłaszcza cierpienia i potrzeby innych ze świadomością, że „[...] wszyscy jesteśmy naprawdę odpowiedzialni za wszystkich” (Kongregacja Wychowania Katolickiego 2007, nr 44).

W tym kontekście szczególnie potrzebne staje się ofiarowanie młodzieży odpowiedniej ścieżki kształcenia szkolnego, która nie będzie zredukowana ani tylko do wymiaru indywidualnego, ani instytucjonalnego, do wymiaru tylko fizycznego czy intelektualnego, a tym bardziej do otrzymania dyplomu jako celu kształcenia.

Przewagą tego drugiego podejścia do wychowania integralnego jest właśnie ukierunkowanie się na konkretne działanie. To o tym podejściu możemy stwierdzić, że nie

jest ono jedynie projektem wychowawczym lub prognozowanym kierunkiem rozwoju, lecz jest już praktycznie realizowane w świecie, ma swoją bogatą historię i możliwości rozwijania wyobraźni i kreatywności. Mimo wielu trudności ekonomicznych i politycznych ten projekt wychowania i jego realizatorzy poczuwają się do odpowiedzialności za rozwój społeczny i kulturowy różnych wspólnot i narodów, który jest promowany przez instytucje szkolnictwa katolickiego na różnych stopniach kształcenia na całym świecie.

Łatwo także zauważyć, że o ile inicjatywy pierwszego kierunku inspiracji (cywilne) są aktualnie coraz bardziej kierowane na poszukiwanie pogłębionych podstaw teoretycznych, o tyle ta druga perspektywa takie podstawy już ma, zwłaszcza w postaci tzw. *humanizmu integralnego* (Maritain 1960b, s. 184–191, 228–240), który w gruncie rzeczy stanowił chyba punkt wyjścia i podstawę obu podejść, szczególnie od okresu po zakończeniu II wojny światowej. Niestety dokonująca się na zachodzie Europy, zwłaszcza po 1968 r., coraz większa ideologizacja życia i wpisywanie się ideologii w debaty także akademickie doprowadziły do wzajemnego wykluczania się tych podejść i ich separacji.

Dlaczego wychowanie i dlaczego integralne?

Według Toma Murraya (2009, s. 97) kategorię „integralny” można rozpatrywać w istocie w czterech ujęciach lub perspektywach:

- jako pewien (meta)model lub strukturę (pewien system koncepcyjny do interpretowania świata),
- jako pewną metodologię (pewien zbiór wskazań lub zasad pytania o świat i człowieka),
- pewne wskazanie na konkretną wspólnotę (obejmującą grupy lub społeczności ludzkie stosujące określone modele integralne i metody),
- zbiór umiejętności lub zdolności (ważnych zwłaszcza w rozwojowych fazach życia, wiążący perspektywy kulturalne ponowoczesności i nowożytności oraz dotychczasowe praktyki działania i myślenia).

Według Kena Wilbera mapa teorii integralnej tworzona jest zwykle z pięciu elementów nazywanych w dosłownym przekładzie „wszystkimi częściami, wszystkimi poziomami, wszystkimi liniami, wszystkimi stanami i wszystkimi typami” (chodzi o całość lub ogół części, linii, stanów i typów), które dają nam *model AQAL* (*all quadrants, all levels, all lines, all states and all types* – zob. rys. 1).

Model ten ukierunkowuje zwłaszcza na cztery perspektywy: otaczającej nas obiektywnej i przedmiotowej rzeczywistości; międzyprzedmiotowości; subiektywnej podmiotowości i międzypodmiotowości. Poza tym, że model ten jest interesujący i zapewnia bardziej całościowe zrozumienie każdej sprawy – włącznie z edukacją, pozwala on także uzyskać pewną pomoc w nabywaniu większej samoświadomości. Jest on

jednak zbyt otwarty na wszelkiego rodzaju ideologie, perspektywy, ujęcia itd., które łatwo mogą zastosować go instrumentalnie. Dlatego też z pozycji personalizmu, akceptując to wszystko, postuluje się pewien jeszcze wyższy poziom w wychowaniu osoby, na którym może ona nie tylko ubogacać się w swoim poznaniu, lecz także pielęgnować swoją duchową naturę, pozwalając jej osiągać to, co jest najbardziej cenne w jej życiu (Magsino 2014, s. 29–30). Tego rodzaju holistyczne podejście uznaje, że całość jest czymś więcej niż sumą pewnych elementów, jak również podkreśla, że stracilibyśmy coś bardzo znaczącego, gdybyśmy poprzestawali na naszych współczesnych redukcjonistycznych praktykach.



Rys. 1. Ramy AQAL Wilbera

Źródło: (Wilber 2006; Wilber i in. 2008).

Współcześnie szeroko obecne jest podejście mechanistyczne, które rozbija rzeczy na części składowe, w rezultacie nie odzwierciedlając całej prawdy. Taki stan rzeczy wymaga innego podejścia – alternatywnego – widzianego jako integralne. Nawet uczenie się i nauczanie jest rozumiane w personalizmie jako proces o wiele bardziej wewnętrzny, który możemy opisać jako interakcję między poznaniem a kreatywną odpowiedzią na nie, w związku z czym dokonuje się on dopiero wówczas, gdy człowiek włącza w ten akt swoją wolę i swoją wolność (Magsino 2014, s. 30).

W istocie, podejście integralne bierze pod uwagę fakt, że chociaż życie wyłania się z poszczególnych elementów, to jednak konieczne jest osiągnięcie pewnego spojrzenia,

które m.in. Guardini (1985a) określał jako objęcie spojrzeniem wszystkiego (*Blick auf das Ganze*).

Teoria integralna wiąże się z zauważeniem nie tego wszystkiego, co dzieje się w świecie materialnym (czemu poświęconych jest wiele książek), lecz tego wszystkiego, co dzieje się w nas samych, w naszych głowach, sercach i w duszach. Nabywanie perspektywy holistycznej wiąże się zwłaszcza z nabywaniem osobistej świadomości, własnego zdania czy opinii. Następnie zwracamy uwagę na rozwój i na jego dynamikę, a dalej na przydatność tej perspektywy w naszym realnym świecie i w naszym własnym życiu. Jest to ważna droga postępowania, której większość ludzi nigdy nie bierze pod uwagę w ciągu swojego życia, a jeśli nawet, to najczęściej dopiero wówczas, gdy zbliża się ono do końca. Tymczasem należałoby je właściwie wykorzystywać i przeżywać na każdym jego etapie, a drogą do tego mogłaby być właśnie adekwatna edukacja.

Edukacja integralna ukazuje, jak wiele zbyt fragmentarycznych stwierdzeń z obszaru filozofii i metod edukacyjnych dąży do ujęć spójnych, jednocześnie uznając i wskazując, że mamy do czynienia z poznaniem, które jest w ustawicznym rozwoju. Model integralny może być bardzo cenny dla wiedzy pedagogicznej, dla nauczania i w ogóle dla realizowania zajęć w klasie, oceniania i programowania dydaktycznego. Opierając się na tych wskazaniach, jako pedagodzy dążący do ujęć integralnych możemy być pewni, że uwzględnimy istotne aspekty przestrzeni edukacyjnej bardziej adekwatnie, niż czyni się to w ramach większości współczesnych podejść.

Integralny pedagog i wychowawca stara się bowiem zintegrować najlepsze elementy zarówno konwencjonalnych, jak i alternatywnych podejść do edukacji, zbierając je w pełniejszą, szerszą, głębszą, bardziej gotową do transformacji przestrzeń edukacyjną. Nic zatem dziwnego w tym, że wielu pedagogów, którzy zostali zainspirowani wielorakimi ideami nowego wychowania i szkół realizujących aktywne nauczanie i wychowanie, odnajduje pod parasolem określenia „pedagogika integralna” – wspierającą ich dążenia – inspirację i mobilizację, ale zarazem obszary i aspekty, w których się różnią. Oczywiście „edukacja integralna” jest czymś więcej niż sumą wielu różnych teorii (lub nawet relacji między nimi, jak to widzimy w modelu Kena Wilbera), ale także taki etap tworzenia pewnej sumy (swoisty eklektyzm) może stanowić rodzaj wstępu i ukierunkowanie na bardziej zaawansowaną realizację koncepcji integralnej (Magsino 2014, s. 31–33).

Podstawy takiej koncepcji znajdujemy w traktacie Jacquesa Maritaina zatytułowanym *Humanizm integralny* (1936, wyd. pol. 1960b). Stanowi on bardzo cenne ukierunkowanie naszej uwagi na człowieka i przez chrześcijańską interpretację samego humanizmu otwiera nasze myślenie na człowieka jako osobę cielesno-duchową w jej integralności.

Nawet bowiem – podjęta wyżej – wstępna czy podstawowa refleksja nad „wychowaniem integralnym” i nad antropologią, która zakłada takie wychowanie, powinna doprowadzić nas do zdefiniowania tego, co jest efektywnie humanizujące dla całej ludzkości, a zwłaszcza dla tych grup ludzkich, które znajdują się w sytuacjach groźących wykluczeniem i zmarginalizowaniem.

Humanizm integralny jako podstawa pedagogiki i wychowania integralnego

Szczególną rolę w integralnym podejściu do wychowania i nauczania, jak na to wskazywano wyżej, odgrywa *Humanizm integralny* Jacquesa Maritaina (1960b). Jest to szczególnie podstawa chrześcijańskiej koncepcji wychowania, chociaż traktat ten spełnił ważną funkcję także w cywilnych analizach i poszukiwaniach (o czym świadczy wkład do przygotowania i ogłoszenia *Powszechnej deklaracji praw człowieka*).

Humanizm integralny dowartościowuje człowieka w kategoriach integralności antropologicznej i integracji aksjologicznej. Maritainowi (1960b) chodzi o humanizm, który chce dowartościować całego człowieka, a zatem respektujący integralność osoby ludzkiej i zarazem taki, który wysoko ceni to wszystko, co jest pozytywne w różnych koncepcjach człowieka, realizując ich dogłębną integrację.

Dwojakie jest znaczenie przymiotnika „integralny”, którym Maritain określił swój humanizm, charakteryzując go jako „konkretny ideał historyczny” – z jednej strony identyfikowany przez krytykę antropocentryzmu (*pars destruens*), a z drugiej – jako *propozycja nowego humanizmu (pars costruens)*. By bardziej zrozumieć oba znaczenia, warto przypomnieć fazy rozwoju, a zarazem ciągłość myśli Maritainowskiej w wyróżnianych trzech podstawowych etapach jej rozwoju:

- pierwszy etap obejmuje lata 1910–1920;
- drugi był realizowany w latach 1930–1950;
- trzeci obejmował lata 60. i 70. XX wieku (Fusaro 2017).

Te trzy fazy, chociaż objęte programem nowego humanizmu, różnią się między sobą ze względu na brane pod uwagę wymienione wyżej dwie części: *destruens* i *construens*. Zostaną one krótko scharakteryzowane w każdej z wymienionych faz.

W pierwszym okresie (określanym jako *part destruens*) aktywność Maritaina realizowana była jako krytyka i konfrontacja z pozytywizmem i idealizmem oraz propozycją odrodzenia tomizmu. Maritain reagował na kultury określane jako: *kultura separacji* – którą wiązał z tzw. trzema reformatorami – Lutrem, Kartezjuszem i Rousseau (dokonali oni przeciwstawienia natury – łasce, rozumu – wierze, natury – rozumowi) oraz *kultura tożsamości* – postrzegana jako warunkowana na różny sposób przez idealizm i pozytywizm (Maritain 2005). Na te kultury Maritain odpowiada, przywracając wartość tomizmu jako filozofii istnienia skoncentrowanej na osobie, której należy bronić w jej uniwersalności przeciwko indywidualizmom. W tym pierwszym okresie stanowisko Maritaina jest w istocie antyindywidualistyczne (przeciwko trzem reformatorom – z jednej strony) oraz antymonistyczne (przeciwko idealizmowi i pozytywizmowi – z drugiej strony).

W drugim okresie Maritainowska krytyka koncentrowała się z jednej strony na burżuazyjnym indywidualizmie, a z drugiej – na marksistowskim kolektywizmie, przeciwko którym eksponował propozycję nowego chrześcijaństwa. W tej fazie rozwoju swojej myśli Maritain angażuje się przeciwko imperializmom kulturowym starożytnym

i współczesnym, a także przeciwko totalitaryzmem ideologicznym prawicy i lewicy. W ten sposób Maritain staje się zwolennikiem epistemologii i metafizyki egzystencjalnej, charakteryzującej się pluralizmem noetycznym i realistycznym, będącym alternatywą dla zarówno klasycznego ontologizmu i współczesnego scjentyzmu, jak i dla idealizmu i pozytywizmu. Liberalizmowi i socjalizmowi, które w skrajnych formach nawiązują do totalitaryzmu nazistowskiego i sowieckiego, Maritain przeciwstawia personalizm charakteryzowany jako pluralistyczny i solidarny. Dzieła tego okresu to m.in. *Distinguer pour unir, ou Les Degrés du Savoir* (Stopnie myślenia, 1948) i *Humanizm integralny* (1960b), które z pozycji filozofii istnienia i wiedzy – z jednej strony, a filozofii kultury i polityki – z drugiej strony stają się alternatywne wobec neopozytywizmu, egzystencjalizmu i marksizmu.

Humanizm Maritaina inspirowany jest ewangelią, lecz ta inspiracja ma charakter nie tyle wyznaniowy, lecz etyczny, a także nie typowo religijny, lecz wartościujący, stawiający w świetle to, co u swoich podstaw jest inspirowane chrześcijaństwem, ale też w swoim wyrazie jest otwarte uniwersalnie. Wraz z takimi pracami, jak *Lettre sur l'indépendance* (List o niezależności, 1935) i *La personne et le bien commun* (Osoba i dobro wspólne, 1947b) personalizm Maritainowski zostaje zaprezentowany jako „trzecia droga”. Obejmując wartości liberalizmu i socjalizmu, które według Maritaina są zsekularyzowanymi wartościami chrześcijańskimi, personalizm sytuuje się ponad burżuazyjnym indywidualizmem i marksistowskim kolektywizmem. Maritainowski realizm przybiera postać organicznego pluralizmu, w którym odzwierciedlają się podziały rzeczywistości i stopnie poznania (Galeazzi 1985, s. 281).

W trzecim okresie twórczości Maritaina jego krytyka ukierunkowywała się na relatywizm i nihilizm, a kreatywna propozycja zmierzała w kierunku wyzwolenia inteligencji i nowej duchowości. Przez cały ten czas Maritain w kluczu tomistycznym uprawiał refleksję, którą można określić jako personalistyczną, a według której koncepcja osoby znajduje się u podstawy jego krytyki i propozycji w każdej fazie rozwoju jego spekulacji.

W tej fazie, jak wskazuje tytuł jednego z jego dzieł z 1960 r., filozof czuje się zaangażowany w przywrócenie wartości i znaczenia filozofii istnienia i osoby w kontekście całkowicie zmienionym, konfrontując się z nowymi wyzwaniami kulturalnymi, społecznymi, religijnymi i edukacyjnymi (Maritain 1960b). Powstałe w tym okresie dzieła, takie jak: *Man and the State* (1951, wyd. pol. *Człowiek i państwo* 1993), *Le paysan de la Garonne* (1966, wyd. pol. *Wieśniak z nad Garony* 2017) i *Pour une philosophie de l'éducation* (Ku filozofii wychowania, 1969), oferują interesujące wskazania odnowionej inspiracji personalistycznej zdolnej przeciwstawiać się nihilizmowi, makiawelizmowi, sekularyzmowi i technokratycznemu totalitaryzmowi. Nowym wyzwaniem staje się społeczność złożona, której cechą charakterystyczną jest pokusa relatywizmu.

Zatem w wymienionych trzech fazach znajdujemy antyindywidualistyczne, następnie antyideologiczne i w końcu antyrelatywistyczne stanowisko Maritaina, które cechuje także pewna dychotomia: z jednej strony pojawia się opcja humanistyczna, a z drugiej – indywidualizm, ideologizm i nihilizm. Te trzy stanowiska mają też ze sobą

coś wspólnego: niezdolność do połączenia współistotnych elementów prawdy i wolności, bez których sama koncepcja osoby jest zagrożona. Nie wystarczy zatem jedynie zbierać poszczególne elementy czy uwzględniać je w realizacji wychowania.

Maritain odrzuca zatem akcentowanie jednostki (jak to czynili trzej reformatorzy) lub państwa (jak to czyniły totalitaryzmy) i masy (jak to znajdujemy w społeczności konsumpcyjnej): osoba jest więcej niż egocentryczna, jest kimś więcej niż państwo totalitarne, jest kimś więcej niż społeczność standaryzowana. Osoba jest podmiotem, który *pragnie i łaknie istnienia* i jest zaangażowany w *zdobywanie wolności*.

W okresie między latami 20. i 30., a nawet 60. XX wieku – Maritain był zaangażowany w ponowną propozycję tomizmu, skoncentrowaną na czynieniu możliwym konkretnej obrony osoby ludzkiej na różnych polach poznania, działania i realizacji. Przyjrzyjmy się zatem z bliska tym sferom – epistemologicznej, politycznej, pedagogicznej i estetycznej – w których refleksję i praktykę Maritain wniósł swój wkład i zaangażowanie.

Wraz z ontologią wkraczamy w zakres oddziaływania mądrości, która jest filozoficzna, lecz nie tylko. Poza metafizyką – która jest *mądrością rozumu* i *jest naturalna ze swojej istoty*, należy uznać poznanie teologiczne, które wyróżnia się jako *teologia dogmatyczna* będąca *mądrością wiary i rozumu*, *mądrością wiary posługującą się rozumem* i *teologia mistyczna*, będąca *mądrością miłości i jedności*. Tak zatem na szczycie stopni poznania i ludzkiej wiedzy znajduje się mistyka, której specyfika domaga się, by rozpatrywać ją odrębnie, a jednocześnie wiązać ją z innymi stopniami wiedzy.

Wychowanie integralne jako urzeczywistnianie humanizmu integralnego

Z tych też racji zwraca się uwagę na szczególny potencjał integralnej pedagogiki chrześcijańskiej i chrześcijańskiej tradycji wychowania, które – owszem – wymagają odnowienia i uporządkowania, ale na bazie humanizmu integralnego stwarzają optymalne warunki realizowania integralnego wychowania. Proponując ideały nowego chrześcijaństwa (humanizm integralny) i społeczności pluralistycznej, znajdujemy u Maritaina stały wysiłek budowania personalistycznej koncepcji życia opartej na prymacie osoby – jako wartości samej w sobie; na poszanowaniu pluralizmu jako dowartościowania zróżnicowanych instytucji, kultur itd.; na osiągnięciu dobra wspólnego, które nie jest sumą dóbr indywidualnych lub nawet zwykłą większością, lecz jest dobrem społeczności złożonej z osób; na świadomości, że nic, co jest na świecie, nie może być absolutyzowane, dlatego uznanie absolutnego jako transcendującego może uodpornić na pokusę perfekcjonizmu politycznego. Dla tych wszystkich cech demokracja kształtuje politykę jako racjonalizację etyczną, a nie jako jakąś zwykłą racjonalizację techniczną (Galeazzi 1985).

Tego rodzaju refleksję warto więc przenieść na grunt pedagogiki, zwłaszcza w kontekście traktatu Maritaina wprost idącego w kierunku analizy problemów

wychowania, zatytułowanego *Education at the crossroads* (Wychowanie na rozdrożu, 1960a), stanowiącego pierwszą część jego refleksji na temat filozofii wychowania i propozycję bezpośredniej realizacji humanizmu integralnego. Z podanych inspiracji można odczytać wskazówkę, że aby urzeczywistnić integralny humanizm, potrzebne jest integralne wychowanie.

Maritain, nie lekceważąc wkładu nauk o wychowaniu i technologii nauczania, przywołuje związek, jaki istnieje między pedagogiką a filozofią, a wraz z tym także ścisłą ich więź z polityką. Dziedziny te powiązane są wzajemnie na rzecz poszukiwania możliwości zdobywania przez człowieka wolności.

Wychowanie w ujęciu Maritainowskim – od antropologii, przez zagadnienia z obszaru metodyki, aż do teleologii – rozumie wychowanka jako osobę w procesie rozwoju. Dla tej osoby, dla wychowanka, wychowanie stanowi *przebudzenie ludzkie*; oznacza ono następnie dążenie do integralnego i harmonijnego formowania go, przewyżczając jednostronność i aspektowość tego działania.

Wychowanie, zdaniem Maritaina, winno zmierzać do pełnego rozwoju osobowości ludzkiej przy jej jednoczesnym ukierunkowaniu na cele społeczne. Wylicza on też siedem podstawowych błędów, których wychowanie i pedagogika powinny się wystrzeżać:

- odrzucenie celów (zapominanie o celowości lub dopuszczanie do przewagi środków nad celami);
- fałszywe lub niepełne pojęcia dotyczące natury celu (związane z brakiem konsekwencji w przyjęciu koncepcji człowieka);
- błąd pragmatyzmu;
- błąd socjologizmu;
- błąd intelektualizmu;
- błąd woluntaryzmu;
- błąd wyrażający się w przekonaniu, że wszystkiego można nauczyć (Maritain 1960a).

Maritain nazywa je „siedmioma błędami współczesnego wychowania”. To ze względu na te błędy współczesne wychowanie znajduje się na rozdrożu w tym znaczeniu, że jest zmuszane do wybrania między stanowiskiem humanistycznym a stanowiskami pseudohumanistycznymi. Oznacza to w końcu nie zastosowanie strategii permissywnej czy autorytarnej, lecz zaznaczenie wolności jako zdobyczy, która w wychowaniu w tradycji humanistycznej dla wszystkich znajdzie możliwość przewyżczenia pustki metafizycznej i etycznej, nieprzyjaznej wychowaniu, co można bliżej ukazać przez odniesienie się od estetyki.

Maritain rozwijał swoją koncepcję estetyki w latach 40., co wprost podkreślał w wielu publikacjach. W dziele *Art and scholasticism* (Sztuka i scholastyka, 1947a) wykazuje, że sztuka wyróżnia się przez swój dwojaki charakter: jest intelektualna (jest wartością przynależącą do rozumu praktycznego) i autonomiczna (w swoim panowaniu jest suwerenna). W poezji sztuka znajduje swój wyraz najbardziej wzniosły, właśnie przez podkreślenie intuicji (emocji) duchowej natury, zaniedbane w psychoanalizie, która należała na podświadomość materialną.

Maritain odrzuca koncepcję anarchiczną, według której *nie ma znaczenia to, co się pisze*; jak również koncepcję totalitarną, według której *to, co się pisze powinno być kontrolowane przez państwo*, i w ten sposób odrzuca estetyzm (według którego sztuka jest dla sztuki), jak też populizm (według którego sztuka jest dla ludu). Także relację artysty ze społeczeństwem postrzega jako znak *prawdziwego zmysłu dobra wspólnego i respektu inteligencji i poznania, jakich wymaga dobro wspólne jako bazy* (Galeazzi, 1985, s. 95 i n.).

W tym sensie Maritain chciał widzieć także wolność sztuki (która nie ma jednak charakteru absolutnego). Przyglądał się, na ile społeczność ludzka chce się prawnie zabezpieczyć przed pewnymi następstwami wyprodukowanych dzieł artystycznych: w czym jednak widział większe zadanie wspólnoty społecznej aniżeli państwa. W tym też sensie przypisywał szczególną rolę wychowaniu i jego wpływowi na ethos narodowy. Funkcją wychowania powinno być formowanie dla umysłu żywotnych władz oporu i rozróżniania, jak również krytyki, która ma za zadanie najpierw ustawiczne oczyszczanie i oświecanie samej twórczej działalności artysty, a następnie pielęgnowanie ogólnej świadomości osób.

Dlaczego takie rozumienie i realizacja pedagogiki integralnej?

Takie wychowanie integralne może pozwolić nam, zwłaszcza dzieciom i dorastającej młodzieży, nie tylko osiągać dojrzałość ludzką, moralną i duchową, lecz także zaangażować się w przemianę społeczności. Dlatego też – ze strony zwłaszcza Kościoła katolickiego – znajdujemy krytykę postępującej fragmentaryczności kształcenia i wychowania, jak też zachętę do troski o pełne wychowanie człowieka, rozpoczynające się od refleksji nad antropologią, jaka tkwi u podstaw takiego wychowania:

Istotnie, o ile prawdą jest, że w ostatnich latach zwrócono baczną uwagę na zagadnienia szkolnictwa i wychowania i znacznie wzrosła w tej dziedzinie wrażliwość opinii publicznej, międzynarodowych organizacji i władz, to trzeba też zauważyć powszechną tendencję do redukcji wychowania do aspektów czysto technicznych i funkcjonalnych. Same nauki pedagogiczne okazały się mocniejsze na gruncie badań fenomenologicznych i praktyki dydaktycznej niż właściwego wychowania w kręgu wartości, które podkreślałyby ich znaczenie i moc. Fragmentaryczność kształcenia, nieprecyzyjnie określone wartości, do których się często odwołuje, zyskując powszechny i łatwy konsensus (niestety, za cenę niebezpiecznego zacierania istotnych treści), prowadzą do wycofania się na pozycję szkoły z założenia neutralnej, co podcina potencjał wychowawczy i negatywnie odbija się na formacji uczniów. Zapomina się o tym, że wychowanie zawsze zakłada i rozwija pewną koncepcję człowieka i jego życia. Założenie, że szkoła ma pozostać neutralna, w praktyce wiąże się często z degradacją religii w kulturze i wychowaniu. Prawidłowy fundament pedagogiczny natomiast to wezwanie do wkraczania w przestrzeń celów ostatecznych, do zajmowania się nie tylko tym, „jak”, ale także „dlaczego”, do przezwyciężania nieporozumień aseptycznej edukacji aż do przywrócenia procesowi wychowania owej jednolitości,

która uniemożliwia dzielenie wiedzy i umiejętności na różne nurty i w centrum stawia osobę, jej integralną tożsamość, transcendentną i historyczną” (Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego 2010, nr 10).

Nie można wychowywać człowieka, gdy zredukuje się go do np. antropologii wyprowadzonej z koncepcji, według której człowiek jest tylko wolnością, decyzją, podmiotem wyzutyk z transcendencji i pozbawionym prawdy. Nie można wychowywać człowieka, jeśli nie zdoła się wyartykułować kwestii równości podmiotów w respektowaniu ich różnic kulturowych.

W kontekście zachodnim filozofowie są niezdolni do zrozumienia równości w różnorodności; przykładem takiej trudności jest chociażby kwestia równości płci. Nie chce się też przyjmować w tym względzie nauczania Biblii i głosu Kościoła. Natomiast naprawdę podstawowym tekstem zawierającym „podstawowe prawdy antropologii”, jak nauczał papież Jan Paweł II w *Mulieris dignitatem* (1988, nr 6), jest przesłanie *Księgi Rodzaju*: „I stworzył Bóg człowieka, na swój obraz i podobieństwo, stworzył go mężczyzną i kobietą” (*Gn* 1, 27).

Definicja istnienia ludzkiego jest pojmowana jedynie w rozpoznaniu i poszanowaniu zróżnicowania płci. To zróżnicowanie wynikające z biologii nie jest jakimkolwiek ograniczeniem, lecz raczej nadaniem sensu samej osobie. Kobieta i mężczyzna są na tym samym poziomie, oboje stworzeni na obraz Boga. Wiara chrześcijańska zachowuje żywe przekonanie, że nikt nie może zanegować istocie ludzkiej, mężczyźnie czy kobiecie, konstytutywnej wartości, jaką nadał im Bóg i jakiej im nigdy nie odbierze. Gwarantuje to prawa człowieka dzięki ich odniesieniu do miłości, na której się opierają i ciągle odtwarzają (Jan Paweł II 1988, nr 6).

Podsumowując, możemy stwierdzić, że podjęte wyżej wybrane wątki wskazują na postępującą z jednej strony fragmentaryczność i utratę spojrzenia na całość rzeczywistości, a z drugiej – nagłą i zobowiązującą potrzebę podjęcia wychowania integralnego, które oznacza niesienie pomocy człowiekowi w rozwoju do jego pełnego człowieczeństwa (*by człowiek był bardziej człowieczy* – jak chciał tego już Arystoteles). Jest ono, jak nauczał papież Benedykt XVI: „koniecznością pierwotną w walce z ubóstwem”, aby ekonomia pozostawała w służbie człowiekowi. Wychowanie ma pierwszeństwo, lecz musi być integralne, gdyż „nie wystarczy tylko formacja techniczna i naukowa”, aby wychowywać „mężczyzn i kobiety odpowiedzialnych w ich rodzinach i na wszystkich poziomach życia społecznego” (Benedykt XVI 2007).

Tego rodzaju wychowanie jest ciągle u swych początków – jakby dopiero w punkcie wyjścia. Włoski pedagog Francesco Follo (2021, s. 4) stwierdza: „Wychowanie integralne jest jakby otwartym placem budowy, trudnym, ale koniecznym”. W tej konstatacji jest wiele słuszności, istotne jest zwłaszcza dostrzeżenie dążenia do ujęcia dynamiki tej koncepcji wychowania, która jest w ciągłym rozwoju.

Gdy dzisiaj poszukuje się dróg rozwiązania kryzysów, jakie raz po raz nawiedzają ludzkość, oczy wielu zaczynają dostrzegać wyjątkową i proroczą intuicję nauczania Kościoła katolickiego opartą na integralnej koncepcji wychowania człowieka czy, jak się to najczęściej ujmuje: „wychowaniem integralnym osoby ludzkiej”. Tak o podstawach

tej nadziei pisał o. Jacek Woroniecki (1961, s. 11), zauważając potencjał wychowawczy Kościoła katolickiego: „My posiadamy potężny aparat wychowawczy, jakim jest Kościół z całym jego życiem nadprzyrodzonym, z jego nauką, liturgią, sakramentami i duszpasterstwem [...]”.

Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, w dokumencie *Educare insieme nella scuola cattolica* z 18 września 2007 r. wskazuje na szczególnie nagłą potrzebę ofiarowania młodzieży pewnej drogi formacji, wychowania i kształcenia, która nie będzie się ograniczała do służenia osiągnięciu indywidualnych czy instytucjonalnych celów, w istocie sprowadzających się do otrzymania dyplomu.

Ogromna wartość tej koncepcji wychowania tkwi zwłaszcza w tym, że jest ona – jak na to wskazywano wyżej – już praktykowana w świecie, posiada już bogate doświadczenie historyczne, a także obdarzona jest niezwykłą wyobraźnią, inwencją twórczą i kreatywnością.

Bibliografia

- Arystoteles (1964). *Polityka z dodaniem Pseudo-Arystotelesowskiej Ekonomiki*. Tłum. L. Piotrowicz. Warszawa: PWN.
- Arystoteles (2007). *Etyka nikomachejska*. Tłum. D. Gromska. Warszawa: WN PWN.
- Benedetto XVI (2007). *Discorso di Sua Santità Benedetto XVI ai nuovi ambasciatori presso la Santa Sede in occasione della presentazione collettiva delle lettere credenziali, Sala Clementina, giovedì, 13 dicembre 2007*. Pobrano z: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2007/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20071213_ambassadors.html (dostęp: 2.08.2021).
- Follo F. (2021). *L'educazione integrale, un cantiere aperto, difficile, necessario*. Pobrano z: http://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=412:leducazione-integrale-un-cantiere-aperto-difficile-necessario&catid=114:il-decennio-cei-sulleducazione&Itemid=169 (dostęp: 21.03.2021).
- Franciszek (2016). *List Apostolski w formie „Motu proprio” Papieża Franciszka którym ustanawia Dykasterię ds. integralnego rozwoju człowieka*. Pobrano z: http://www.vatican.va/content/francesco/pl/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio_20160817_humanam-progressionem.html (dostęp: 25.03.2021).
- Fusaro D. (2017). *Jacques Maritain: L'educazione integrale per un umanesimo integrale*. Riflessioni. Blog di Francesco Macri. Pobrano z: <https://francescomacri.wordpress.com/2017/03/02/jacques-maritain-leducazione-integrale-per-un-umanesimo-integrale/> (dostęp: 27.07.2021).
- Galeazzi G. (1985). *Persona – Società – Educazione in Jacques Maritain (Antologia del pensiero filosofico e della critica)*. Milano: Editrice Massimo.
- Guardini R. (1953). *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Guardini R. (1963). Christlicher Realismus. W: R. Guardini, *Unterscheidung des Christlichen. Gesammelte Studien (1923–1963)* (s. 359–366). Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Guardini R. (1984). *Berichte über mein Leben: Autobiographische Aufzeichnungen*. Düsseldorf: Patmos.
- Guardini R. (1985a). *Der Blick auf das Ganze: Ausgewählte Texte zu Fragen der Zeit*. Hrsg. u. erl. v. W. Dirks. München: Kösel.

- Guardini R. (1985b). *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Jaeger W. (2001). *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Tłum. M. Plezia, H. Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Jan Paweł II (1988). *List apostolski "Mulieris Dignitatem"*. Pobrano z: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/mulieris.html (dostęp: 27.07.2021).
- Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego (2007). *Educare insieme nella scuola cattolica. Missione condivisa di persone consacrate e fedeli laici*. Pobrano z: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_it.html (dostęp: 27.07.2021).
- Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego (2010). *Szkoła katolicka u progu trzeciego tysiąclecia*. W: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania* (s. 483–494). Kraków: Wydawnictwo AA.
- Kunowski S. (1976). *Polscy teoretycy wychowania*. W: M.A. Krąpiec, P. Taras, J. Turowski (red.), *Wkład Polaków do kultury świata* (s. 243–256). Lublin: TN KUL.
- Magsino M.C.L. (2014). *Theories on a personalist philosophy of education*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing.
- Marcello C. (2018). *Aristotele: la formazione integrale e l'educazione di Stato*. Scienze Umane. Pobrano z: <http://carmemarcello.blogspot.com/2018/03/aristotele-la-formazione-integrale-e.html> (dostęp: 27.07.2021).
- Maritain J. (1935). *Lettre sur l'indépendance*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Maritain J. (1947a). *Art and scholasticism with other essays*. London: Sheed and Ward.
- Maritain J. (1947b). *La personne et le bien commun*. Paris: Desclée de Brouwer et CIE.
- Maritain J. (1948). *Distinguer pour unir, ou Les Degrés du Savoir*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Maritain J. (1951). *Man and the State*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maritain J. (1960a). *Education at the crossroads*. New Haven: Yale University Press.
- Maritain J. (1960b). *Humanizm integralny. Zagadnienia doczesne i duchowe nowego świata chrześcijańskiego*. Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”.
- Maritain J. (1966). *Le paysan de la Garonne. Un vieux laïc s'interroge à propos du temps présent*, Paris: DDB.
- Maritain J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation. Paris: Fayard*.
- Maritain J. (1993). *Człowiek i państwo*. Tłum. A. Grobler. Kraków: Znak.
- Maritain J. (2005). *Trzej reformatorzy. Luter, Kartezjusz, Rousseau*. Tłum. K. Michalski. Warszawa–Ząbki: Fronda, Apostolicum.
- Maritain J. (2017). *Wieśniak z nad Garony. Stary świecki chrześcijanin snuje refleksje à propos czasów współczesnych*. Tłum. A. Ziernik. Poznań: W Drodze.
- Murray T. (2009). What is the integral in integral education? From progressive pedagogy to integral pedagogy. *Integral Review*, 5(1), 91–98.
- Nowak M. (2012). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: WAiP.
- Nowak M. (2018). Education as support for the integral development of the pupil. *Paedagogia Christiana*, 2(42), 11–32.
- ONZ (1948). *Powszechna deklaracja praw człowieka* uchwalona na Trzeciej Sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ obradującej w Paryżu w dniu 10 grudnia 1948 r. Pobrano z: https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf (28.07.2021).
- ONZ (1993). *Vienna Declaration and Programme of Action* Adopted by the World Conference on Human Rights in Vienna on 25 June 1993. Pobrano z: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/vienna.aspx> (28.07.2021).

- ONZ (1993), Vienna Declaration and Programme of Action adopted in Vienna on 25 June 1993, cz. 1, pkt. 18, W: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx> (dostęp 25 marca 2021).
- „Paedagogia Christiana” 2018, 2(42): *Integral Education*.
- Paweł VI (2001). *Adhortacja apostolska „Evangelii nuntiandi” z 8 grudnia 1975 r.* Wrocław: Tum – Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Pius XI (2010). Encyklika „Divini illius Magistri” o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży. W: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania* (s. 43–73). Kraków: Wydawnictwo AA.
- Sobór Watykański II (2010). Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum Educationis”. W: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania* (s. 15–27). Kraków: Wydawnictwo AA.
- Soëtard M. (1981). *Pestalozzi ou la naissance de l'educateur*. Bern: Peter Lang.
- Wilber K. (2006). *Integral spirituality*. Boston, MA: Shambhala Press.
- Wilber K., Patten T., Leonard A., Morelli M. (2008). *Integral life practice: A 21st-century blueprint for physical health, emotional balance, mental clarity, and spiritual awakening*. Boston, MA: Shambhala Press.
- Willmann O. (1909). *Aristoteles als Pädagog und Didaktiker*. Berlin: Reuther u. Reichard.
- Willmann O. (1912). *Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Kempten–München: Kösel-Verlag.
- Woroniecki J. (1961). Program pedagogiki integralnej. W: J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane* (s. 9–29). Oprac. J. Kołataj. Kraków: Znak.

PROF. DR HAB. KS. MARIAN NOWAK – kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej, pracownik Instytutu Pedagogiki KUL w Lublinie, autor m.in.: *‘Giovinezza’ ed ‘autoformazione’ secondo Romano Guardini* (Roma, 1989); *Podstawy pedagogiki chrześcijańskiej* (Lublin, 1995); *Podstawy pedagogiki otwartej* (Lublin, 1999); *Teorie i koncepcje wychowania* (Warszawa, 2008); *Profil pedagogiczny nauk o wychowaniu* (Lublin, 2012), ponad 250 publikacji w czasopismach i wydaniach pod redakcją. Obszary zainteresowania: pedagogika ogólna, teoria wychowania, wychowanie integralne i pedagogika personalistyczna.

Relacje uznania jako aksjologiczne podstawy nowej edukacji i nowej szkoły¹

Streszczenie: Wychodząc od opisu idei dialogu sokratejskiego jako najdoskonalszej relacji w procesie uczenia się, próbuję wpisać ją w koncepcję uznania. Punktem wyjścia artykułu jest paradygmat sokratejskiego dialogu. Najpełniej realizuje się on w relacjach uznania. Jest według mnie szansą na zmianę szkoły i edukacji. Jego warunkiem, jego cechą oraz jego możliwością stają się relacje uznania budowane w każdej instytucji edukacyjnej poprzez kulturę uznania i dzięki niej. I właśnie takie relacje uznania, wpisane w kulturę uznania, to według mnie przyszłość zarówno edukacji, jak i szkoły na każdym poziomie jej funkcjonowania.

W artykule na podstawie syntetycznego opisu trzech obszarów uznania, a także badań własnych pokazuję deficyt uznania w polskiej edukacji i szkole, depryzację potrzeby uznania oraz jej całonocne konsekwencje. Przedstawiam także pedagogiczną kulturę uznania jako aksjornormatywne zobowiązanie wobec szkoły i edukacji przyszłości, a także jako praktyczne rozwiązanie deficytu i odmowy uznania.

Słowa kluczowe: uznanie, zmiana szkoły i edukacji, dialog sokratejski, odmowa, deficyt uznania, pedagogiczna kultura uznania

Relations of recognition as axiological foundations of new education and new school

Abstract: Starting from the idea of Socratic dialogue as an example of the ideal relationship in the learning process, I try to include it in the concept of recognition. The starting point of the article is the paradigm of Socratic dialogue. It is most fully realized in relations of recognition and, in my opinion, it is an opportunity to change schools and education. Its condition, feature, and possibility are the relations of recognition that are built in every educational institution thanks to and through the culture of recognition. And it is precisely such relations of recognition, inscribed in the culture of recognition, that, in my opinion, are the future of both school and education at every level

of its functioning. In the article, based on a synthetic description of three areas of recognition, based on my own research, I show both the recognition deficit in Polish school and education, the deprivation of the need for recognition and its lifelong consequences. I also present the pedagogical culture of recognition as an axionormative commitment to the school and education of the future, as well as a practical solution to deficit and denial of recognition.

Keywords: recognition, change of school and education, Socratic dialogue, denial of recognition, recognition deficit, pedagogical culture of recognition

¹ Artykuł jest rozszerzoną i zmienioną wersją treści zamieszczonych w pracy: Nowak-Dziemianowicz 2020.

Zamiast wprowadzenia. Edukacja i szkoła w perspektywie temporalnej

Edukacja należy do takich praktyk społecznych, a szkoła do takich instytucji, o których nie da się powiedzieć, kiedy tak naprawdę się zaczęły, jaki był ich początek, jaka była data ich powstania. Wszakże najstarszym na świecie nauczycielem jest Sokrates, a najstarszymi książkami pedagogicznymi, z których poznajemy dialogi Sokratesa, są prace Platona. Nauczanie Sokratesa, oparte na stawianiu pytań, na użyciu ironii oraz na bezustannym prowokowaniu uczniów-uczestników rozmowy do myślenia, jest powszechnie znane i dobrze opisane. Jeśli zatem przyjmiemy, iż sokratejski dialog jest prekursorem wszelkiej edukacji, to mamy zarówno znakomitą okazję do zrekonstruowania podstawowego dziś w pedagogice sporu: przystosowanie czy rozwój, jak i argumenty spór ten rozstrzygające.

Edukacja jest tą formą aktywności człowieka, która prowadzi do osiągnięcia praktycznej mądrości. Nie chodzi w niej tylko czy nawet przede wszystkim o gromadzenie wiedzy o faktach i mechanizmach zachodzących w świecie, lecz raczej o zrozumienie ich natury. Zrozumienie, które pozwala na wypracowanie własnych reguł postępowania, podejmowania decyzji, dokonywania wyborów. Edukacja nie może zatem polegać jedynie na przekazie wiedzy, gdyż nie wiedza jest „materią” edukacji. Nie jest też ona głównym celem naszego namysłu nad światem, jest nim – jak chciał sam Sokrates – świadomość własnej niewiedzy.

Rozmowa jest najstarszą metodą nauczania, gdyż w sposób naturalny wpisuje się w procesy edukacyjne. Wielowiekowe doświadczenie dydaktyczne zaowocowało wieloma sformalizowanymi metodami nauczania opartymi na rozmowie: od klasycznej dialektyki, erystyki, poprzez średniowieczną dysputę, aż po współczesne pogadanki, gry dyskusyjne i debaty. Jednakże z punktu widzenia tradycji sokratejskiej nie każda rozmowa prowadzi do osiągnięcia przez uczniów filozoficznego zrozumienia. Każdą z form rozmowy w edukacji charakteryzuje jej swoisty paradygmat, czyli podstawowa orientacja na drugiego w rozmowie oraz na jej cel (Walczak 2012, s. 365).

Leonard Nelson (1994), opisując paradygmat sokratejski, wskazał na siedem ważnych cech, które tworzą tę archetypiczną, chciałoby się rzec, relację edukacyjną, relację nauczyciel – uczeń. Te fundamentalne cechy sokratejskiego dialogu to: agora, odniesienie egzystencjalne, nondogmatyzm, samodzielność rozumu, majeutyka, poszukiwanie prawdy, myślenie w grupie.

Agora

Agora, czyli jak dzisiaj powiedzielibyśmy: pedagogiczne miejsce, jest w sokratejskim paradygmacie symbolem otwartości i egalitaryzmu. Edukacja dla każdego, bez żadnych wstępnych warunków, bez żadnych ograniczeń, swoboda i wolność wypowiedzi, bezwarunkowa równość w procesie namysłu, dochodzenia do prawdy/wiedzy to właśnie znaczenia tego symbolicznego już dzisiaj pojęcia.

Odniesienie egzystencjalne

Odniesienie egzystencjalne oznacza w tym paradygmacie oparcie dialogu na własnych przeżyciach i doświadczeniach. Zakorzenie w indywidualnej egzystencji doświadczenie staje się dla uczestników sokratejskiego dialogu zarówno źródłem stawianych przez nich pytań, jak i drogą poszukiwanych odpowiedzi. Źródłem wiedzy stają się nie abstrakcyjne pojęcia, ale konkretne przeżycia i indywidualne doświadczenia.

Nondogmatyzm

Nondogmatyzm oznacza zaś takie prowadzenie rozmowy, taką relację między nauczycielem a uczniem, która odrzuca wszelką założeniowość, wszelką pewność wraz z towarzyszącymi jej uzasadnieniami i źródłami. Jedynym źródłem namysłu, refleksji prowadzącej do rozumienia jest własne doświadczenie. Wszelkie instytucjonalne, naukowe, formalne sądy nie muszą być obowiązujące przez to tylko, że zostały instytucjonalnie, naukowo, formalnie potwierdzone.

Samodzielność rozumu

Samodzielność rozumu to kolejny wyznacznik sokratejskiego paradygmatu. Oznacza on prymat autentyczności, konieczność rzeczywistego przekonania wyrażanego w dyskusji, nawet jeśli te przekonania stoją w jawnej sprzeczności z powszechnie panującymi sądami. Zaufanie do własnego osądu, zdolność do jego wyrażania to istotne cechy sokratejskiej relacji edukacyjnej.

Majeutyka

Zgodnie z tradycją sokratejską dialog jest procesem narodzin niezależnych myśli i sądów. Ów proces przebiega w trzech etapach. Na pierwszym etapie myśli muszą zostać ubrane w słowa. Wszelkie opinie, sądy i przekonania muszą być jasno sformułowane, zgodnie z regułami języka i logiki. Drugi etap polega na uczynieniu ich dostępnymi dla innych uczestników dialogu, gdzie w procesie wymiany myśli znajdują one swe dookreślenie i zostaje osiągnięte wstępne porozumienie. Następnie, w trzecim etapie, tak określone sądy zostają poddane badaniu ukrytych w nich założeń, zasad i wartości (Walczak 2012, s. 368).

Poszukiwanie prawdy

Celem nauczania opartego na paradygmacie sokratejskim jest poszukiwanie prawdy. Dlatego relacje edukacyjne muszą być otwarte, horyzontalne, a nie wertykalne, muszą być symetryczne, oparte na rozumieniu i do rozumienia prowadzące. Relacje te są

zawsze dialogiczne, nie opierają się na hierarchii, nie zakładają władzy ani dominacji. Ich istotą jest mądre, życzliwe inspirowanie i wspólne poszukiwanie prawdy.

Myślenie w grupie

Dialog sokratejski dostarcza ożywczego doświadczenia myślenia w grupie, odkrywa międzyosobowy charakter refleksji, jej dialogiczność, dzięki której człowiek ma szansę wyjść poza ograniczającą go subiektywność. W rozmowie, gdzie celem jest pokonanie przeciwnika w walce na argumenty, dominuje określony typ refleksji, który w niewielkim stopniu może przyczynić się do głębszego zrozumienia. Domeną dialogu natomiast jest trudna sztuka porozumienia, które może zostać osiągnięte jedynie poprzez wspólny wysiłek wzajemnego testowania ukrytych założeń w wypowiedzianych sądach. Dialog (*dia-logos*) jako wspólne myślenie jest źródłem doświadczeń niedostępnych w innych formach rozmowy (Walczak 2012, s. 369).

Zaprezentowany paradygmat najpełniej realizuje się w relacjach uznania. Jest według mnie szansą na zmianę szkoły i edukacji. Jego warunkiem, jego cechą oraz jego możliwością stają się relacje uznania budowane w każdej instytucji edukacyjnej dzięki kulturze uznania i poprzez nią. I właśnie takie relacje uznania, wpisane w kulturę uznania, to według mnie przyszłość zarówno edukacji, jak i szkoły na każdym poziomie jej funkcjonowania. Czy jednak w myśleniu o szkole i edukacji dominuje dzisiaj orientacja na przeszłość? Sądzę (i spróbuję to wykazać), że nie.

Możemy wyodrębnić trzy perspektywy czasu: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Tym, co buduje nasze wyobrażenie o przeszłości, jest tradycja. Traktowana jako zbiór obiektów, faktów, wydarzeń z przeszłości, którym ludzie nadają szczególne znaczenie, kształtuje często nasze aktualne działania, aktualizuje się w naszych zachowaniach, pełni funkcję motywacyjną oraz kontrolną. Tym, co buduje naszą wiedzę o teraźniejszości, jest nasza wspólna narracja. Jest to wizja naszego społecznego świata, w której zawarte są opisy i przepisy naszych ról oraz system norm, reguł i sankcji przewidzianych za ich łamanie. Naszą teraźniejszość budują także potrzeby jednostek i zbiorowości. Natomiast przyszłość to wizje oraz oczekiwania, marzenia i aspiracje. Tworzące się społeczeństwo w procesie ciągłej zmiany musi godzić te trzy porządki. Ruchy społeczne, zachowania społeczne, zarówno jednostkowe, jak i zbiorowe, wspólnotowe próbują to robić. Jednakże zupełnie inaczej – wręcz odwrotnie – jest ze szkołą. Ta instytucja nie tylko w żaden sposób nie odpowiada na potrzeby i oczekiwania społeczne. Ona ich w ogóle nie dostrzega. Żeby to robić, musiałaby być instytucją wychyloną w przyszłość, na tę przyszłość zorientowaną. Szkoła jest jednak instytucją zakorzenioną czy nawet uwięzioną w przeszłości. Odtwarza stary porządek społeczny, konserwuje normy, reguły, zasady. Przekazuje wiedzę w tradycyjny sposób podzieloną na przedmioty nauczania – zasadą podziału jest stara (przestarzała nawet) lista dyscyplin naukowych. Nie ma więc w niej (być nie może) nowych dyscyplin – biotechnologii, astronomii, antropologii kultury. Przestarzały sposób podziału wiedzy na dyscypliny naukowe,

a dalej na przedmioty nauczania wyklucza ponadto ze szkolnej wiedzy cały ogrom tych zagadnień, które w tych dyscyplinach się nie mieszczą (sztukę: obraz, taniec, muzykę, ruch, harmonię itp.), oraz takich, które są zakorzenione w naszej codzienności, bywają jednak naszą pasją, źródłem naszych zainteresowań i przedmiotem naszych działań. Ktoś, kto wspaniale gotuje, tańczy, jeździ na nartach, nie mieści się w szkolnej rutynie. Jest to swoiste edukacyjne wykluczenie. Wykluczenie spowodowane orientacją temporalną polskiej szkoły: skierowanej na przeszłość i w niej zakorzenionej. Trzeba zmienić orientację temporalną w myśleniu o szkole. To przyszłość, a nie przeszłość musi być źródłem szkolnej wiedzy i szkolnej praktyki.

Zakorzeniona w przeszłości jest przede wszystkim geneza szkoły jako instytucji edukacyjnej. Jej pojawienie się ma związek z jedną z dwu ważnych faz rozwoju współczesności, tzw. pierwszą nowoczesnością. Według Kauffmana pojawiła się ona w latach 60. XX wieku, zastępując tradycję jako zestaw norm i reguł, dzięki którym ludzkie działania ujęte były w określone, społecznie konstruowane ramy. W społeczeństwach feudalnych, opartych na rodzinnych gospodarkach rolniczych, reguły wyznaczała tradycja tworząca normy, zasady, będąca wzorcem socjalizacyjnym i zbiorem sankcji za niespełnienie tego wzorca. Tradycyjne społeczeństwo feudalne przekształciło się (wraz z powstawaniem i rozwojem miast) w społeczeństwo nowoczesne. Temu nowoczesnemu społeczeństwu potrzebna była instytucja, która w sposób identyczny, masowy, skuteczny przygotowuje do pracy w pojawiających się fabrykach duże grupy ludzi napływających z terenów wiejskich do miast. Ci potrzebni w rodzącym się przemyśle potencjalni pracownicy fabryk musieli szybko nauczyć się czytać, musieli umieć się podpisać. Musieli być gotowi do zapoznania się z instrukcjami działania pierwszych, nieskomplikowanych z naszej perspektywy urzędów, na których mieli pracować w nowo tworzących się miastach. Masowa, podporządkowana idei skutecznego działania instytucja, która mogła ich przygotować do takich zadań, była w tym czasie niezbędna. Na społecznej mapie pojawiła się więc szkoła. Pojawiła się w odpowiedzi na potrzeby i oczekiwania społeczne. Wszystkie zasady jej funkcjonowania (masowość, nastawienie na identyczność przekazu i oczekiwanych wyników, efektywność własnych działań) były adekwatne do czasu, w którym powstała, do zadań, jakie miała spełnić, do świata, któremu miała służyć.

W tej pierwszej fazie społeczeństwo wprowadzono w ruch, lecz ogólnie, zwykła jednostka nadal była oceniana przez zbiorowości, które ją definiowały. Społeczeństwo (rozumiane jako najbliższa, oparta na więziach pokrewieństwa czy wspólnej pracy ludzka zbiorowość) zaczęło tracić moc wywierania wpływu. W tej sytuacji z powodzeniem (oraz nadzieją), charakterystycznym dla pierwszej nowoczesności, społeczeństwo rozumiane jako wspólnota pełniące funkcje socjalizacyjne zostało zastąpione przez państwo. Przedmiotowym symbolem tego zjawiska stał się dowód tożsamości, w którym na podstawie zaledwie kilku cech (płeć, data urodzenia, adres, zdjęcie) dokonuje się swego rodzaju streszczenia ludzkiej biografii i sprowadza się ją do prostokątnego, tekturowego przedmiotu, na podstawie którego państwo odróżnia od siebie ludzi. Można powiedzieć, że podmiot (podobnie jak potwierdzający go dokument) jest w taki sposób wytwarzany.

To wytwarzanie podmiotu, symbolicznie ujęte w potwierdzający tożsamość dokument, jest charakterystyczne dla pierwszej nowoczesności.

Druga nowoczesność oznacza, według Kaufmanna, zakończenie procesu wytwarzania podmiotu. Przejawem owego zakończenia wytwarzania podmiotu jest dynamiczny, niczym nieskrępowany rozwój osobistej autonomii. Już nie wielkie zbiorowości, już nie tradycje przekazywane z pokolenia na pokolenie, wpisane w nie nakazy i zakazy, będące dotąd oczywistymi regułami jednostkowych zachowań, stają się podstawą określającą ludzką egzystencję. Dzisiaj, w czasach drugiej nowoczesności (płynnej, późnej czy nawet po-), każdy może wymyślić się dowolnie, wielokrotnie i na nowo. Ciągłość tego procesu wymyślania albo konstruowania siebie wynika z tego, że pewne reguły, normy i wartości, pełniące dotychczas funkcję drogowskazów, straciły swoją niepodważalną pozycję kulturowych aksjomatów, oraz z tego, że niczego nie można dzisiaj przewidzieć – tak w obszarze własnego, jak i społecznego życia. Podstawową kategorią określającą ludzkie życie w czasach drugiej nowoczesności jest zmiana.

Jak wynika z tych opisów pierwszej i drugiej nowoczesności, szkoła została niejako uwięziona w przeszłości – jest spadkiem po niej, jest w niej zakorzeniona. Opisane wcześniej adekwatne do pierwszej nowoczesności zasady i formy jej funkcjonowania nie zmieniły się jednak do dzisiaj. Mimo nowych, odmiennych potrzeb i oczekiwań społecznych, które pojawiły się wraz z drugą nowoczesnością, szkoła pozostała taka sama jak dawniej. Nadal jest masową, nastawioną na mierzalną, prostą, dającą się natychmiast zweryfikować efektywność instytucją, której wydaje się, iż świat jest taki sam jak przedtem, że wiedza jest tylko w szkole, że nauczyciel jest jedynym przekaznikiem i strażnikiem tej wiedzy. To zakorzenione w przeszłości, tradycyjne umiejscowienie szkoły ma według mnie ogromne znaczenie dla jej współczesnego funkcjonowania. Aby je zrozumieć, warto przyrzeć się opisywanym w socjologii (Sztompka 2005, s. 72–76) społecznym sposobom powstawania tradycji.

Tradycja powstaje na bazie dwu różnych mechanizmów. Oddolnie uznawane za ważne zachowania, zakorzenione w przeszłości postawy, wierzenia, poglądy i przesady nabierają znaczenia, ważności poprzez odwołujących się do nich ludzi. Tak tworzą się rytuały, historycznie dziedziczone zwyczaje. Ich spoiwem jest decyzja jakiejś wspólnoty, jakiejś zbiorowości. Spontanicznie przypisana ważność sprawia, że stają się częścią tradycji. Inny sposób powstawania tradycji to odgórne, narzucone decyzjami władzy te zachowania, które ta władza z jakiegoś powodu chce uczynić istotnymi. Pierwszy z tych sposobów tworzenia się tradycji można nazwać autentycznym, gdyż odwołuje się on do faktycznie istniejącej, spostrzeganej jako ważna przeszłości. Drugi z tych sposobów powstawania tradycji nazywany bywa skonstruowanym. Ludzie posiadający władzę budują tradycję, której przestrzeganie zaczyna mieć wartość poprzez stosowanie atrybutów tej władzy. Bez względu na sposób tworzenia tradycje mogą mieć różne treści. Dotyczyć mogą codzienności, norm i reguł życia społecznego, momentów przejścia i inicjacji, pożądaných i niepożądaných zachowań, cyklu i przebiegu życia.

Bez względu na sposób powstawania oraz treść tradycje mogą podlegać określonym zmianom. Zmiana ta może dotyczyć liczby zwolenników określonej tradycji. Jest

to zmiana ilościowa. Drugi rodzaj zmiany, jakiej podlega tradycja, to zmiana jakościowa – w obręb treści, które się na nią składają, można włączyć nowe elementy – nowe idee, wartości, symbole. Można też wykluczyć z treści tradycji jakieś wzorce, reguły i normy, uznawane za niefunkcjonalne, przestarzałe lub zbędne. Zmiany w obrębie tradycji dokonują się dzięki jednostkom i grupom, które pragną przekształcać swój świat, czyli dzięki wyobraźni i kreatywności. Zmiany w obrębie tradycji mogą dokonywać się także poprzez konflikty i konkurencje różnych systemów wartości w ramach jednej lub wielu kultur. Tutaj znaczenie mają różne praktyki władzy i dominacji, które prowadzą do wypierania tradycji słabszych grup czy też wspólnot lub też do całkowitego wyparcia np. lokalnych tradycji i zastąpienia ich tradycją globalną. Zmiana w obrębie tradycji może także dokonywać się poprzez współdziałanie, współlistnienie lub jakiś rodzaj współpracy. Nie zawsze jest czy też być musi oparta na konflikcie.

Tradycja pełni niezwykle ważne społecznie funkcje. Po pierwsze, odgrywa rolę swobodnego zasobu wzorów, z których czerpią zarówno jednostki, jak i wspólnoty, dokonując różnych wyborów, podejmując decyzje czy rozpoczynając działanie. Po drugie, stanowi rodzaj uzasadnienia dla naszych działań, decyzji i wyborów. Trzecią funkcją tradycji jest budowanie poczucia przynależności, łączności z innymi oraz opartej na nich godności. Symbole są powodem do dumy, czynią z nas część czegoś ważnego i większego niż my sami. Czwarta funkcja tradycji ma charakter kompensacyjny. Tradycja – przeszłość – może stać się swoistą odskocznią od terażniejszości wówczas, kiedy ta terażniejszość z jakiegoś powodu jest dla nas wyłącznie (jak pisał Zygmunt Bauman) źródłem cierpień.

Tradycja może także pełnić funkcję negatywną, blokującą społeczny i jednostkowy rozwój jednostki. Może np. hamować kreatywność i innowacyjność jednostek i grup społecznych poprzez zakorzenianie w starych praktykach, w należących do przeszłości rozwiązaniach. Może także blokować zmiany, proponując zachowania należące do starożytności. Zwłaszcza w sytuacji gwałtownej zmiany społecznej, której zawsze towarzyszy niepewność i wysoki poziom lęku, tradycja może pozwolić ukryć się bezpiecznie w starych, należących do przeszłości rozwiązaniach, dając nam tym samym pewną iluzję poczucia bezpieczeństwa. Niektóre tradycje mogą opierać się na treściach, które nie są jednoznacznie pozytywne. Wówczas także odwoływanie się do nich będzie problematyczne, nie zawsze dobre i pożądane zarówno dla jednostki, jak i dla wspólnoty. Blokujący, hamujący zmianę charakter tradycja ma także wtedy, kiedy staje się ucieczką od trudnej rzeczywistości. Kiedy nie radzimy sobie z terażniejszością, możemy w sposób nieświadomie idealizować przeszłość, która wcale nie była dla nas dobra, ale jest oswojona, bezpieczna, gdyż ją już przeżyliśmy. Jak pisze Piotr Sztompka (2005, s. 77):

[...] najbardziej chyba rozumną postawą wobec tradycji jest tradycja krytycznego tradycjonalizmu. Zakłada ona sceptyczną i analityczną postawę, sporządzanie w każdym konkretnym przypadku bilansu funkcji i dysfunkcji, branie pod uwagę zarówno treści tradycji, jak i okoliczności historycznych, w jakich się ją głosi. Unika się w ten sposób błędowi ślepego tradycjonalizmu bezkrytycznego podążania za tradycjami, owładniętego utożsamianiem przeszłości z dobrem.

W świetle powyższych ustaleń niezwykle istotne wydaje się pytanie o rodzaj, treść, funkcję tradycji (przeszłości) w naszym myśleniu o szkole. Czy zakorzeniona w przeszłości szkoła pozwala na uznanie? Czy w szkole można zaspokoić potrzebę uznania? Czy edukacja w Polsce, w polskiej szkole jest gotowa na zapewnienie zaspokojenia potrzeby uznania wszystkim uczestniczącym w niej podmiotom? Jakie funkcje pełni tradycja w codziennym funkcjonowaniu polskiej szkoły na każdym z jej poziomów? Czy jest ona (tradycja) źródłem uznania czy też blokadą, problemem, przeszkodą na drodze jego budowania? Mam nadzieję, że uda mi się odpowiedzieć na te pytania w dalszych rozważaniach.

Problem opartej na rynku teraźniejszości polskiej szkoły opisałam w jednym ze swoich artykułów. Przytaczam tu jego fragment.

Współczesny neoliberalizm uczynił z rynku jedną z podstawowych kategorii opisowych oraz normatywnych. Rynek jest dzisiaj swoistym „miejszem akcji”, jest wyzwaniem, zbiorem oczekiwań do spełnienia, głównym audytorem i weryfikatorem naszych decyzji i działań. Dlaczego tak się dzieje, skąd wzięła się ta szczególna pozycja rynku, jego znaczenie, ważność oraz wartość?

Współczesna demokracja (czy też współczesne demokracje) próbuje współistnieć z kapitalizmem. Mamy więc już na samym początku, już w punkcie wyjścia do czynienia ze swoistym paradoksem czy też aporią. Między demokracją a rynkiem istnieją nierozwiązywalny konflikt czy też nieredukowalne napięcie. Wolność i równość, które obiecuje demokracja i które są jej aksjologiczną podstawą, są sprzeczne z podstawowymi prawami kapitalizmu: rywalizacją, maksymalizacją zysku, dążeniem do coraz większej skuteczności i efektywności ludzkiego działania. Paradoks współczesności polega więc na podstawowej sprzeczności między demokracją a kapitalizmem. Obietnica wolności i równości poprzez związek demokracji i rynku nie może się sprawdzić – taki związek generuje nowy rodzaj zniewolenia. Stwierdzenie to ma swoje uzasadnienie w wynikach badań nad postawami Europejczyków (w tym Polaków) dotyczącymi tych właśnie zagadnień. Pokazują one, iż znacznie zmniejszyło się w Europie zaufanie do demokracji: do parlamentów z 38% do 25%, do UE z 50% do 31% (cyt. za: J. Reykowski 2015, s. 174). W Polsce (CBOS) podaje, że w ostatnim 10-leciu 25% osób uważa autorytaryzm za rządy lepsze od demokracji, dla 37% nie ma znaczenia, czy rządy są demokratyczne czy też nie, a 50% jest niezadowolona z funkcjonowania demokracji. 60% osób nie czuje wpływu na bieg spraw w Polsce. Co jest powodem rozczarowania demokracją?

1. Niezgodność demokracji z własnymi wyobrażeniami i oczekiwaniami na jej temat (utopie, iluzje na temat wolności i równości).
2. Zmiana oczekiwań na autorytarne i konserwatywne.
3. Sposób funkcjonowania instytucji demokratycznych.

Podporządkowanie logice walki, prawu silniejszego, sprowadzone do debaty wizerunkowej, a nie programowej uzależnia szanse na zwycięstwo od zasobów finansowych i umiejętności PR. Demokracja stała się „mechanizmem rynkowym”. Ch. Mouffe (2005) uważa, że w demokracji chodzi dzisiaj o uśmiercenie przeciwnika, o polityczne zniszczenie go. Trzeba w tym celu wytworzyć wyobrażenia (zamiast programów realnego działania),

które przekonają wyborcę. Taki agresywny rodzaj demokracji, skoncentrowany na potrzebie zniszczenia przeciwnika Ch. Mouffe nazywa demokracją adwersaryjną. Tworzy ona warunki dla najsilniejszych grup społecznych oraz ich interesów. Rynkowy model demokracji, który opisał 70 lat temu Anthony Downs, jest adekwatny także do współczesnej rzeczywistości. Jest to ekonomiczny model demokracji, który zakłada, że dwie lub więcej partii rywalizuje ze sobą o kontrolę nad aparatem władzy. Kontrolę tę zapewniają uzyskane w wyborach głosy poparcia. Przegrani nie udaremniają wygranym sprawowania władzy, wygrani liczą się z jej stratą w kolejnych wyborach. Prestiż, władza, związana z demokratyczną wygraną to główna motywacja polityczna członków walczących ze sobą partii. Może być ona zaspokojona wyłącznie dzięki woli wyborców i w ten właśnie sposób demokratyczny (oparty na mechanizmach rynkowych) model uzależnia polityków od obywateli. Jednak ekonomiczny (rynkowy) charakter tego systemu polega na tym, że obywateli/wyborców można przekonywać wszelkimi dostępnymi sposobami. Podobnie jak na każdym rynku: samochodów, telewizorów czy usług partie zachwalają swoje programy, tworząc nie tyle opisy faktycznych czy też możliwych do zrealizowania działań, a wyobrażenia czy też narracje. Kto stworzy lepsze, bardziej atrakcyjne wyobrażenia, czyja narracja będzie bardziej atrakcyjna ten zyskuje miano „Sprzedawcy Roku” i cieszy się „rządem dusz”. Oczywiście atrakcyjność tych sprzedawanych wyborcom narracji zależy w dużej mierze od zasobów finansowych – stąd większe szanse na wygraną i sprawowanie demokratycznej (opartej na mechanizmie rynkowym) władzy mają ci, którzy takimi funduszami dysponują. Janusz Reykowski uważa, iż powyższy opis ma także charakter normatywny. Twierdzi on, iż „istnieje dzisiaj wpisane w ideologię neoliberalną przekonanie, iż rynkowy mechanizm jest najlepszym sposobem regulowania zarówno stosunków gospodarczych jak i politycznych – że tak powinno być. Im więcej rynku tym lepiej” (J. Reykowski, 2015, s. 178).

Jednym z ważnych i zmieniających się współcześnie problemów jest rynek pracy. Praca jako jedna z podstawowych aktywności człowieka, sfer jego życia i obszar indywidualnych oraz społecznych zaangażowań podlega dzisiaj także wszelkim mechanizmom rynkowym. Oparte są one na kilku ważnych obszarach zmian. Po pierwsze zmiany te dotyczą rodzaju relacji panujących w sferze pracy. Industrialne i postindustrialne przedsiębiorstwa, a co za tym idzie relacje w pracy miały charakter hierarchiczny, pionowy. Od góry do dołu określone pozycje wraz z przypisanym im statusem tworzyły środowisko pracy. Dzisiaj mówi się raczej o relacjach horyzontalnych, poziomych, charakterystycznych dla organizacji która staje się „dynamiczną i strategicznie zaplanowaną, opartą na decentralizacji, uczestnictwie i koordynacji sieci samoprogramujących się i samoukierunkowanych jednostek” (M. Castells, 2013, s. 195). Współczesny rynek pracy oparty jest na wiedzy, która dostępna jest ludziom połączonym w sposób sieciowy, dzięki technologiom informatycznym. Dzięki sieci, w sieci i poprzez sieci jesteśmy w stanie dzielić się wiedzą, zdobywać wiedzę, poszukiwać wiedzy. Powszechny, ograniczony tylko technologicznie dostęp do każdego wykładu, każdego tekstu czy opracowania, jeśli tylko jest on w tzw. „open access” zapewnia nam wszystkim takie horyzontalne, poziome usytuowanie, zapewnia nam obecność w sieci. Ewa Solarczyk-Ambrozik, charakteryzując zjawisko informacjonizmu będącego jedną z charakterystyk współczesnego rynku pracy, pisze: „tracą na znaczeniu wyuczone kwalifikacje zawodowe, a praca zaczyna być organizowana wokół stale zmieniających się zadań, a nie pojedynczych czynności. Wzrost płynności zatrudnienia,

indywidualne negocjowanie kontraktów na zmiennym rynku pracy i w konsekwencji powstające bariery dla organizowania się pracowników w korporacje zawodowe powodują to, że stały zawód traci na znaczeniu jako podstawowy składnik jednostkowej tożsamości” (Solarczyk-Ambrozik, 2018, s. 22).

Ta deregulacja rynku pracy prowadzi także do zmiany zakresu odpowiedzialności – dzisiaj to nie pracodawca odpowiada za konkretne rezultaty pracy lecz sam pracownik. Pracodawca, menager odpowiada za właściwy dobór pracowników. Swoistego wymieszania, naruszenia granic doświadcza także współczesny uczestnik rynku pracy (pracownik) w sferze czasu. Tradycyjnie czas pracy oddzielony był od czasu prywatnego. Różniły się miejsca, różniły się formy aktywności związane z tymi dwiema formami czasu. Dzisiaj coraz częściej czasu te się ze sobą mieszają, nachodzą na siebie, trudno je rozdzielić.

Dawna, pionowa struktura panująca czy też dominująca na rynku pracy gwarantowała spójność tej sfery naszego życia. Była strukturą liniową i ciągłą. Dzisiejsza, sieciowa, horyzontalna, często chwilowa i fragmentaryczna niczego nie gwarantuje. Naraża na epizodyczność, chwilowość, niespójność, chwieje naszym bezpieczeństwem ontologicznym, wymusza przygodność naszego doświadczenia. E. Solarczyk-Ambrozik, wskazując na ten problem, nazywa współczesnych pracowników „czasownikami”, czyli ludźmi, którzy w formule pracy elastycznej w określonym czasie wykonują jakąś pracę często na różnych czasowych, niestandardowych umowach o pracę. Taką pracę charakteryzuje chwilowość, ulotność, przejściowość. Współczesny pracownik nie może się nigdzie dłużej zadomowić, jego mobilność staje się zaletą a zmienność i zmiana faktem (Nowak-Dziemianowicz, Bakašova 2018, s. 15–17).

W sytuacji, w której rynek zarówno jest źródłem oczekiwań wobec edukacji, jak i stanowi kryterium sukcesu edukacyjnego, warto przyrzeć się kilku znaczącym zmianom, które dotycząc rynku, kształtują współczesną edukację i szkołę. Terazniejszość można z tej perspektywy opisać jako czas poważnych kryzysów. Kryzys zarządzania jest jednym z nich. W społeczeństwie nowoczesnym (przed gwałtowną zmianą) dominowały dwie główne koncepcje zarządzania. Pierwsza z nich akcentowała hierarchiczną strukturę przedsiębiorstwa, oparta była na względnie stałym przypisaniu zadań i odpowiedzialności. Im wyższa pozycja w hierarchii przedsiębiorstwa, tym większa odpowiedzialność. Reguły określające wyznaczniki tej struktury oraz obszary odpowiedzialności były stosunkowo stabilne. Ta stałość dawała wszystkim ludziom pracującym w takiej uporządkowanej, hierarchicznej strukturze względne poczucie bezpieczeństwa. Hierarchiczna i dość skomplikowana sieć powiązań i relacji między pracownikami oraz między kadrą kierowniczą służy interesowi firmy i jest z jednej strony reprezentowana (chroniona) przez większe całości, a z drugiej – jest gwarancją sukcesu wszystkich zatrudnionych w przedsiębiorstwie osób. Ten model nie przetrwał, jego wadą stała się zbyt duża sztywność, nienadążanie za zmianą, zbyt mała otwartość na niekonwencjonalne, nowe rozwiązania. Drugi model zarządzania stał się odpowiedzią na nowe potrzeby społeczne – na zmienność, elastyczność, innowacyjność. Więzy uległy rozluźnieniu. Jednakże pociągnęło to za sobą także rozproszenie się odpowiedzialności. Pojawiły się nowe rodzaje stosunku pracy (umowy-zlecenia, umowy o dzieło), w przedsiębiorstwie pojawił się freelancer. Ten płynny model zarządzania zakładał, że każda praca ma w sobie taki sam potencjał twórczy, że każdy pracownik jest zdolny

do zachowań kreatywnych, do konstruowania własnego planu i przebiegu swojej kariery. Praca w przedsiębiorstwie w tym modelu została sprowadzona do tzw. wolnych zawodów, do pracy twórczej. Zakładano, iż w elastycznym systemie zarządzania pracownik tak zorganizuje swój czas i swoją pracę, żeby jak najbardziej zwiększyć własną efektywność – oczywiście w interesie pracodawcy. Ten drugi model także się nie sprawdził, więc przekonanie, że takie modele wystarczą i że to do nich dostosować trzeba procesy edukacji nastawionej na spełnianie oczekiwań rynku, okazało się nieprawdziwe.

Kiedyś marzyliśmy o tym, że pracownicy przyszłości będą niczym mistrzowie rzemieślnicy – staną się samozarządzającymi podmiotami twórczo rozwijającymi swoją profesję. Badania pokazują jednak, że dziś profesjonalistami zarządza się dokładnie tak samo jak pracownikami wykonawczymi. W organizacjach zatrudniających osoby wysoko wykwalifikowane wcale nie ma przestrzeni dla samostanowienia. Największa bolączka naszych czasów polega jednak na tym, że gdziekolwiek spojrzymy, tam dostrzeżemy kompletny pat systemowy – niezależnie, czy organizacja realizuje płynny, czy bardziej stabilny model zarządzania. I naprawdę niewielu naukowców pozostających w kontakcie badawczym ze światem organizacji czy praktyków zajmujących się zarządzaniem wierzy, że jeszcze jakiś duch ostał się w tym systemie (Bauman i in. 2017, s. 32).

Okazało się, że kryzys zarządzania jest wynikiem przeświadczenia, iż każdy problem w obszarze pracy, każdy problem relacji kadra zarządzająca – pracownik można rozwiązać poprzez narzędzia finansowe. Liczne badania pokazały jednak, że nie ma żadnego związku między wysokością wynagrodzenia prezesów firm a osiąganymi przez nie rezultatami. Okazało się, że pomijane, marginalizowane problemy etyczne, międzyludzkie, relacyjne mają nie mniejsze znaczenie dla funkcjonowania przedsiębiorstwa niż finanse. Kolejny raz okazało się, że kluczowe znaczenie dla funkcjonowania pracownika ma jego poczucie bezpieczeństwa, stabilizacja, ochrona jego praw. Stabilizacja, pewność nabytych praw, poczucie przydatności tego, co się robi, to przejawy poczucia uznania. Uznanie jest niezbędne w każdej relacji społecznej – w rodzinie, w związku intymnym, w pracy zawodowej, w edukacji. Deficyt uznania jest źródłem i przejawem kryzysu. Tak dzieje się też w przypadku opisanych modeli zarządzania. Sposobem przezwyciężenia tego kryzysu jest zdaniem badaczy tej problematyki znalezienie – wygenerowanie takich znaczeń, które na nowo zgromadziłyby energię społeczną wokół ważnych dla jednostki i dla wspólnoty celów. Ogromna kariera pojęcia narracji jest tego przeświadczenia najlepszym dowodem. Potrzebujemy dzisiaj nowej narracji, nowej wizji społeczeństwa, własnego w nim miejsca i własnego życia. Opartego już nie tylko na konsumpcji, na posiadaniu, gromadzeniu (przedmiotów, certyfikatów, dyplomów, zaświadczeń, kompetencji), lecz także na wspólnym, dającym poczucie satysfakcji przeżywaniu i doświadczaniu. Potrzebujemy nowych znaczeń:

Nowe znaczenia, będące podstawą nowych systemów zarządzania firmami czy instytucjami, mogą się wykluczyć jedynie wtedy, gdy ich pracownicy nie będą nastawieni wyłącznie na przetrwanie, ale w swoim miejscu pracy będą się czuli bezpiecznie i stabilnie. Na razie w wielu organizacjach jest dokładnie na odwrót. Dlatego często spotkania zarządu z pracownikami przypominają zderzenie dwóch kompletnie obcych sobie światów. Podczas

gdy menedżerowie opowiadają o wspólnocie, współdzielonych celach, rozwoju firmy, przystosowaniu się do nowych warunków, korzystaniu z nowych technologii – pracownicy z całej tej przemowy chcą jedynie wywnioskować, czy planowane są zwolnienia i jakich działań będą one dotyczyć. W takiej sytuacji trudno mówić o zarządzaniu znaczeniami, ponieważ aby budować wspólne znaczenia, potrzebna jest przestrzeń do spotkania (Bauman i in. 2017, s. 33).

Kategoria spotkania ma tutaj kluczowe znaczenie. Wskazuje na wagę i rolę relacji, intersubiektywności, wskazuje na potrzebę uznania. Uznanie oparte na poczuciu bezpieczeństwa, posiadaniu równych, niepodważalnych, respektowanych przez wszystkich praw i na poczuciu własnej użyteczności, na przekonaniu, że wkładam coś ważnego do dorobku wspólnoty, jest podstawową potrzebą i wartością współczesnego człowieka. Jest też stale zagrożone, stale znajduje się w stanie depriwacji.

Teraźniejszość może być więc traktowana jako czas deficytu uznania. W rynkowej, policzalnej rzeczywistości, w której pojęcie godności zostało zastąpione przez korzyść i zysk, a dobre życie kojarzy się z wymiernym statusem materialnym i społecznym, trudno jest znaleźć uznanie. Zawsze znajdzie się ktoś, kto ma więcej, kto wie więcej, dostał więcej i więcej osiągnął. Logika rozumu instrumentalnego (Kwaśnica 2014) zapanowała nad naszym światem. Rządzi, dyktuje warunki, a światu brakuje sensu, szczęścia, poczucia dobrostanu. Światu brakuje uznania.

Temporalny wymiar edukacji i szkoły, który tutaj próbuję przywołać, pozwala postawić tezę, iż edukacja zorientowana na przyszłość byłaby to edukacja nastawiona na emancypację i uppełnomocnienie. Emancypacyjna funkcja edukacji umożliwi rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, umożliwi komunikowanie się ze sobą oraz z innymi. Pozwala na rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi ona sama, a także wszyscy uczestnicy praktyki społecznej, oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń. Emancypacja to wolna, nieskrępowana (choć zdeterminowana) jednostkowa aktywność, to możliwość kreowania, konstruowania własnego życia, własnej biografii. Emancypacja to dążenie do realizacji własnych potrzeb, własnych marzeń, własnych oczekiwań. To czerpanie z własnych możliwości, z umiejętności ich rozpoznawania.

Czym są relacje uznania?

Koncepcja uznania Axela Honnetha nawiązuje wyraźnie do filozofii Georga Wilhelma Friedricha Hegla. Jest próbą odpowiedzi na pytanie o źródła konfliktów społecznych, które są w ujęciu teorii społecznej katalizatorem zmiany. W odróżnieniu od socjologów, filozofów społecznych oraz politologów Honneth uważa, że to nie deficyty ekonomiczne, technologiczne czy brak zasobów naturalnych są przyczyną gwałtowanych zmian społecznych czy rewolucji. Autor ten stoi na stanowisku, że ich przyczyną jest dzisiaj deficyt uznania.

Uznanie stanowi idealną relację interpersonalną opartą na wzajemności pomiędzy podmiotami, w której każdy z nich traktuje innego jako równego sobie i jednocześnie odrębnego. Ta relacja jest konstytutywna dla subiektywności, stajemy się bowiem indywidualnymi podmiotami tylko wówczas, gdy uznajemy suwerenność innego podmiotu i sami jesteśmy uznani przez innych (Honneth 2012, s. 25).

Dzięki uznaniu, jakim obdarza nas drugi człowiek, możemy zbudować z nim pozytywną relację. Jednakże musi temu towarzyszyć także nasze uznanie. Stąd mowa o intersubiektywności relacji uznania.

„Uznać, jak pisze Hegel (1963, s. 181), znaczy: uznać innego i samemu zostać uznanym przez innego. Dzięki uznaniu «ja» odnajduje siebie i swe miejsce z innymi i obok innych w sensownej przestrzeni świata”. Uznanie u Hegla jest więc jakby zapowiedzią dialogiczności, jest tym momentem, w którym dla świadomości zaczyna istnieć inna świadomość, w którym „ja” przestaje się zamykać w sobie, wychodzi poza siebie. Inny jest dla mnie i „ja” jestem dla innego. Wreszcie dzięki uznaniu innego świadomość staje się samowiedzą. Hegel (1963, s. 213) pisał wprost: „Samowiedza istnieje sama w sobie i dla siebie tylko o tyle i tylko dzięki temu, że taką, tzn. samą w sobie i dla siebie, jest ona dla kogoś innego”.

Zaproponowana przez Honnetha koncepcja uznania może być także traktowana jako:

[...] sposób na przewycięzenie dualizmu form i struktur dyskursywnej racjonalności w postaci przeciwstawienia zwróconego na porozumienie rozumu komunikacyjnego i nakierowanego na cele funkcjonalno-instrumentalne rozumu strategicznego. Z drugiej strony [może być oparta] na próbie uświadomienia granic idei bezpośredniej komunikacji „twarzą w twarz”, głoszonej przez współczesne „filozofie dialogu”, które także mogą przecież poszukiwać swych źródeł w młodziennych pismach Hegla i obecnej tam krytyce pozytywności kulminującej afirmacją miłości jako formy intersubiektywnego uznania (Dehnel 2014, s. 37).

Niezwykle ważne w teorii uznania Honnetha jest przekonanie, że nowoczesne społeczeństwo jest zróżnicowaną strukturą sfer uznania, którą tworzą społecznie ustanowione wzorce interakcji, w które wpisane są za każdym razem różne zasady związane z uznaniem. W systemie społecznym obok siebie występują trzy równorzędne obszary uznania: rodzina, prawo oraz gospodarka. Te trzy obszary tworzą instytucjonalne ramy uznania, trzy ważne podsystemy społeczne, których celem jest z jednej strony wytwarzanie tego, co podtrzymuje system, z drugiej zaś to, co w normatywnie uregulowany sposób pozwoli zaspokoić oczekiwania związane z uznaniem (Honneth 2012). W każdym z wymienionych obszarów człowiek funkcjonuje w odniesieniu do ogólnie akceptowanych wartości w sposób, który pozwala mu spełnić przydzielone mu zadania z zachowaniem możliwości uzyskania formy uznania specyficznej dla każdej ze sfer działania. To właśnie uznanie, które wiąże się z każdym z wymienionych obszarów działania zapewnia nam dzisiaj, w czasach gwałtownej zmiany, rozwinięcie się pozytywnych form samoodniesienia, identyfikacji i samoświadomości. Instytucjonalny

porządek trzech wcześniej wymienionych obszarów uznania (rodziny, prawa i gospodarki) musi spełniać trzy bardzo ważne warunki:

- musi się on opierać na normach opisujących powiązanie pełnionej faktycznie przez jednostkę roli społecznej z przypisanym roli tej uznaniem;
- powiązanie to musi charakteryzować się trwałością (nie może mieć ono charakteru jednorazowego lub okazjonalnego);
- powinno także być ono artykułowane społecznie za pomocą czytelnych symboli ogólnych (czyli powinno być zrozumiałe).

W pierwszym obszarze uznania – w sferze rodziny/miłości – chodzi o taki rodzaj relacji między ludźmi, których podstawą są silne związki emocjonalne oraz takie, w których nieobecny jest ekonomiczny i stanowy (statusowy) przymus.

Na tej pierwszej płaszczyźnie wzajemnego uznania jednostka – zaznając ze strony otoczenia: troski, zaangażowania oraz bliskości emocjonalnej – powinna się nauczyć postrzegać sama siebie jako indywidualium o określonych, elementarnych potrzebach, indywidualium, które wszelako zdane jest – gdy chodzi o możliwość wykształcenia niezaburzonej relacji do samego siebie – na innych oraz ich uwagę (Fraser, Honneth 2005, s. 153).

Uznanie kształtuje się tutaj poprzez wiarę w siebie, poprzez elementarne zrozumienie własnych potrzeb. Dopiero wtedy, kiedy doświadczymy tej pierwszej, zakorzenionej w obszarze rodziny formy uznania, będziemy mogli uświadomić sobie znaczenie także cudzej perspektywy. Dzięki umiejętności dostrzegania cudzej perspektywy stajemy się zdolni do partycypacji, zdobywamy kompetencje społeczne, obywatelskie.

Drugim obszarem uznania jest prawo. Nowoczesne prawo opiera się na obietnicy równości moralnej wszystkich członków społeczeństwa, zakłada wzajemność uznania, która jest symetryczna i egalitarna, nie dopuszcza więc żadnego zróżnicowania związanego np. z pozycją społeczną. W tej sferze pojawia się pozytywne samoodniesienie polegające na szacunku do samego siebie, który wynika z tego, że własne działania możemy rozumieć jako wyraz indywidualnej autonomii. Etyczna wartość uznania zawarta jest w tym obszarze w samorozumieniu wszystkich jednostek traktujących siebie jako podmioty prawne wyposażone w moralną władzę sądenia (Honneth 2012). Tak więc, jak chce Honneth, w sferze prawa uznaniu podlega ogólnoludzki potencjał rozumności. W obszarze prawa kształtują się prawne relacje jednostki. Jest ona jednak inaczej spostrzegana niż np. u Jürgena Habermasa czy też u Karola Marksa (czyli przedstawicieli wcześniejszych okresów frankfurckiej szkoły krytycznej). Jednostka nie jest przez Honnetha spostrzegana przez pryzmat swoich partykularnych interesów ani też zbiorowych roszczeń. Prawa jednostki to odzwierciedlenie „uogólnionych innych”. Jednostki w tym ujęciu nie są postrzegane przez pryzmat podmiotowych potrzeb, lecz właśnie jako „uogólnieni inni”, pozostający wobec siebie w symetrycznej, opartej na prawie zależności i wzajemnie za siebie odpowiedzialni. Ważne dla zrozumienia tej teorii wydaje się rozumienie prawa, które Honneth traktuje jako przejaw uniwersalistycznej etyki, wobec której wszyscy ludzie pozostają równi, tak samo zobowiązani i tak samo autonomiczni.

Prawnie zapośredniczone relacje uznania zakładają przyznanie jednostce statusu moralnie odpowiedzialnego podmiotu sprawczego i w ten sposób pozwalają jej na rozwinięcie poczucia szacunku dla samej siebie. Prawne formy uznania nie są jednak raz na zawsze dane, ale podlegają redefinicji w wyniku konfliktów społecznych, które prowadzą do coraz pełniejszego uznania indywidualnej autonomii jednostki, jej różnorodnych potencjałów i roszczeń, nieuwzględnianych przez wcześniejsze formy uznania. Za Georgem Meadem Honneth stwierdza, że czynnikiem napędzającym walkę o uznanie i kontestację istniejących relacji społecznych jest napięcie między „me” oraz „I”, a więc napięcie między zinternalizowaną wolą ogólną a roszczeniami związanymi z indywidualnością, które musi doprowadzić do konfliktu moralnego pomiędzy podmiotem a jego otoczeniem społecznym. „I” może w pełni wyrazić się tylko wtedy, gdy spotka się z aprobatą ze strony „uogólnionego innego”, który ucieleśnia społeczne normy zakodowane w prawie. A zatem, to właśnie z poziomu niekontrolowanego „I” pochodzi impuls, który przyczynia się do redefinicji tych norm i rozszerzenia zapośredniczonych przez nie relacji uznania (Bobako 2010, s. 30).

Trzecim obszarem uznania jest gospodarka. Uznanie nie ma tutaj charakteru uniwersalnego ani normatywnego. Zależy ono w tej sferze od jednostkowych zdolności, talentów czy też zasobów. W mieszczańsko-kapitalistycznych społeczeństwach normą, na podstawie której określa się stopień prawomocności oczekiwanego uznania, jest zasada efektywności. Przejście od społeczeństwa feudalnego, w którym uznanie zależne było od pozycji stanowej czy pochodzenia, do społeczeństwa opartego na porządku mieszczańskim umożliwiło związanie kategorii uznania z jednostkowymi osiągnięciami i zdolnościami. W społeczeństwie mieszczańskim zasada efektywności własnych działań staje się jedną z trzech głównych fundamentalnych norm w ramach samorozumienia społeczeństw nowoczesnych, obok praw człowieka oraz ważności jego potrzeb emocjonalnych. Ten trzeci obszar uznania charakteryzuje się nieredukowalnym konfliktem, gdyż zasada efektywności często legitymizuje nierówności społeczne oraz rozwarstwienie charakteryzujące udział poszczególnych osób w dobrach ekonomicznych. Konflikt dotyczy także wykładni zasad efektywności oraz interpretacji osiągnięć, za które każda osoba czy też grupa mogą uzyskać szacunek. Wraz z komplikowaniem się i rozwojem współczesnej ekonomii wzrasta poziom niejasności i związanej z nią niezgody w kwestii związku pomiędzy indywidualnymi dokonaniem a otrzymanym uznaniem. Honneth (2012), dostrzegając sprzeczność i konflikt związane z różnym pojmowaniem ważności indywidualnych talentów, zdolności i możliwości dla wspólnoty i przez wspólnotę, zwraca uwagę na przestrzeń uniwersalnej solidarności między członkami jakiejś wspólnoty. Ta uniwersalna solidarność, przejawiająca się w zobiektywizowanej przestrzeni nowoczesnego podziału pracy, polega na tym, iż jednostka, dokonując wkładu w życie wspólnoty, może domagać się uznania własnej partykularności. Niezwykle ważna jest tutaj symetria ludzkiej partykularności, przejawiająca się w tolerancji rozumianej nie tylko jako otwarcie na różnicę, odmienność i inność, lecz także jako pełne zaangażowanie i troska o partykularność innych.

Do pozytywnych form samoodniesienia – wiary w siebie oraz szacunku do siebie, uzyskiwanych dzięki uznaniu w sferze miłości oraz w sferze prawa – dochodzi zatem kolejny aspekt osobowości: dzięki doświadczeniu bycia uznanym za swoje indywidualne talenty

i umiejętności powstaje praktyczne samoodniesienie, które polega na cenieniu siebie. Te trzy pozytywne rodzaje samoodniesienia pozwalają jednostce na postrzeganie siebie jako osoby o określonych potrzebach, jako osoby rozumnej oraz jako osoby wartościowej (Honneth 2012, s. 153).

Tak więc u podstaw każdej ze sfer uznania leży każdorazowo pewna szczególna zasada uznania, dzięki której ludzie mogą znaleźć – w pierwszym obszarze – troskę i uwagę okazywane nienaruszalnej, cielesnej tożsamości każdego człowieka, w obszarze drugim – szacunek okazywany rozumności osoby obdarzonej kompetencją moralną, osobistą autonomią oraz uzasadnionymi roszczeniami co do ważności, prawomocności i legalności własnych zachowań i dążeń, w obszarze trzecim zaś (w sferze działania rynkowego) – uznanie społecznie wartościowych cech i umiejętności (Nowak-Dziemianowicz 2016, s. 159–160).

Tak rozumiane uznanie może być traktowane jako warunek własnej tożsamości, jako niezbywalna cecha niezbędna do udzielenia odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. Wówczas można je opisać tak, jak zrobiłam to wcześniej. Jako uwagę i troskę, na bazie której może pojawić się dojrzała miłość czy każda dojrzała relacja z drugą osobą, jako szacunek dla własnej kompetencji moralnej, pozwalającej na formułowanie sądów moralnych, odróżnianie dobra od zła i jako respektowanie wszelkich zdolności, możliwości i zaangażowań w naszą wspólnotę, które uzna ona za wartościowe.

Uznanie może być również traktowane jako potrzeba – potrzeba uznania w pierwszym jego obszarze (rodzina, związki z innymi, partnerstwo, intymność), na której zaspokojeniu opiera się nasze bezpieczeństwo ontologiczne i podstawowe zaufanie. Na potrzeby uznania w drugim jego obszarze opiera się nasze przekonanie o gotowości, zdolności i umiejętności wydawania sądów moralnych, ocen własnych i cudzych zachowań. Na zaspokojeniu tej potrzeby bazuje nasza autonomiczna zdolność sądenia, nasza kompetencja moralna, związana z rozumieniem i stanowieniem prawa. Prawa człowieka, prawa natury, prawa dziecka, prawa jako uniwersalnego systemu etycznego, wobec którego wszyscy jesteśmy równi. I wreszcie w obszarze trzecim potrzeba uznania to oparte na solidarności społecznej i poczuciu wspólnoty przekonanie o własnym wkładzie w to, co tworzymy razem z innymi, to przekonanie o tym, że jesteśmy potrzebni, że inni widzą i rozumieją sposób, w jaki uczestniczymy w zbiorowym wysiłku całej wspólnoty.

Koncentracja na potrzebie uznania, bez której nie ma bezpieczeństwa ontologicznego i podstawowego zaufania, szacunku do samego siebie pozwala wskazać na zjawisko deprywacji tej potrzeby. O niezaspokojonej potrzebie mówi się, iż jest ona w stanie deprywacji. Deprywacja ważnych dla nas potrzeb wywołuje bardzo poważne, negatywne dla nas konsekwencje. Można je pokazać na skali od apatii po agresję ze wszelkimi pośrednimi stanami pomiędzy tymi skrajnościami. Deprywacja potrzeby uznania prowadzi do walki o uznanie. Walka o uznanie może rozgrywać się w każdym z wymienionych i opisanych wcześniej obszarów uznania. W sferze więzi z innymi, w sferze praw i sądów moralnych, w sferze gospodarki czy też opartych na pracy relacji z innymi. W każdym z tych obszarów deprywacja potrzeby uznania uruchamia inny rodzaj, zakres i treść walki o uznanie.

Szkolne deficyty uznania – wymiary deprivacji, opresji i zagrożeń

Peter McLaren (1999) na podstawie przeprowadzonych badań wyróżnił pięć grup rytuałów funkcjonujących w przestrzeni szkoły: mikrorytuały, makrorytuały, rytuały rewitalizacji i intensyfikacji oraz rytuały oporu. Pierwsze występują w obrębie jednostki lekcyjnej. Makrorytuały natomiast składają się z mikrorytuałów występujących podczas trwania całego dnia szkolnego. Celem tych rytuałów jest podtrzymywanie i odtwarzanie porządku szkolnego. Rytuały rewitalizacji również są narzędziem zapewniającym status quo. Mają one na celu wzmocnienie zaangażowania zarówno nauczycieli, jak i uczniów w podtrzymywanie istniejącego porządku. Rytuały intensyfikacji natomiast mają na celu wzmocnienie uczestników procesu edukacyjnego pod względem emocjonalnym. Zarówno rytuały rewitalizacji, jak i rytuały intensyfikacji są narzędziami reprodukcji ładu szkolnego. Rytuały oporu natomiast kwestionują ten porządek. Są one wyrazem buntu przeciw dominującym zasadom, normom, regułom oraz przedzałożeniowym kodom zachowania ustalonym przez nauczycieli.

Edukacyjne/szkolne relacje uznania prezentuję w tym tekście w oparciu o przeprowadzone przeze mnie krytyczne badania narracyjne (opisane szerzej w mojej książce pt. *Szkoła jako przestrzeń uznania* 2020). Robię to na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej jako tej, która najbardziej kojarzy się nam z bezpieczeństwem ucznia, gdyż ma za zadanie zbudowanie nowych, pierwszych doświadczeń edukacyjnych dziecka, które przekracza ten próg doświadczenia, jakim jest edukacja szkolna. W pierwszej sferze uznania dzięki okazywanej nam trosce kształtuje się nasze poczucie bezpieczeństwa. Troska, empatia, dostrzeganie naszych potrzeb jest tego oczywistym warunkiem. Czy dziecko, które w znaczeniu symbolicznym przekracza próg własnego doświadczenia, stając się uczniem, a w dosłownym sensie przekracza próg instytucji szkoły doświadcza bliskości, wsparcia i troski?

Podstawą interpretacji w tym zakresie są dwie wysłuchane przeze mnie narracje. Ich uczestniczkami były dwie matki. Narratorki to wychowująca trójkę dzieci, niepracująca zawodowo mama Stasia oraz pracująca zawodowo mama Joli. Obie są mieszkankami małego miasteczka, odległego o 50 km od wojewódzkiego miasta.

Tak o inicjacji jej dziecka do edukacji szkolnej mówi mama 8-latka, dzisiaj ucznia drugiej klasy: „Niech Pani sobie nie myśli, że pierwsza klasa, początek szkoły to jest jakaś zabawa, jakiś luz. Skąd, nie ma o tym mowy. Już od początku zaczyna się szkoła. Od dnia, kiedy dzieci mają przyjść do niej z plecakami. Już wiedzą, że mają równo i cicho siedzieć na lekcji, już wiedzą, co mają zadane” (matka Stasia, szkoła w małym miasteczku). Kolejna opowiada: „Ostra nauka zaczyna się od początku. Już przed rozpoczęciem roku szkolnego było zebranie, na którym Pani nas uprzedziła, że nie ma żartów. Praca, praca, jeszcze raz praca. Tylko tak dziecko sobie poradzi” (matka Joli, szkoła w małym miasteczku).

Oba opisane przeze mnie inicjacyjne doświadczenia są przykładem mikrorytuałów, które mają za zadanie podtrzymać porządek społeczny, w którym dominującą pozycję ma szkoła. Jako emisariuszka władzy państwowej instytucja ta musi już na początku, na samym wstępie, na progu edukacyjnego doświadczenia dziecka i rodzica pokazać, po czyjej stronie znajduje się władza.

Czy na bazie takiego szkolnego mikrorytuału można budować relacje uznania? Czy ktoś w tej opisanej w dwóch przytoczonych fragmentach narracji czuje się bezpiecznie? Czy czuje się podmiotem czy przedmiotem działań edukacyjnych? Tak o tym mówią obie narratorki:

Na tym pierwszym zebraniu wszystko było jasne. Pani określiła dokładnie, jaki ma system. Oceniać będzie punktowo, później na półroczu przekaże nam wnioski z tych ocen. Ale to od nas – rodziców zależy, jak dzieci się wdrożą do pracy, czy będą systematyczne, czy będą uczyły się w domu. (mama Stasia)

Na zebraniach w ciągu roku szkolnego Pani uprzedza nas, że jeśli nie będziemy pracowali z dziećmi w domu, to one sobie nie poradzą. Ortografia, tabliczka mnożenia, czytanie, opowiadanie czytanek – to wszystko trzeba ćwiczyć w domu, z dzieckiem. Nawet teraz, w ferie kazała nam choćby po 10 minut pracować z dzieckiem codziennie. (mama Joli)

Ta dwójka dzieci chodzących do drugiej klasy szkoły podstawowej przygotowuje się – poprzez proponowane w szkole, oparte na wykonywanych w domu, niejako delegowanych obowiązkach – do ciężkiej, mozolnej pracy. Pracy opartej na posłuszeństwie, wysiłku i podporządkowaniu. Czy to są warunki do budowania relacji uznania? Czy pierwsza sfera uznania, która ma nas wyposażyć w poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, opartego na podstawowym zaufaniu, staje się dla nas okazją do zbudowania naszego spokoju, naszej pewności, że nic złego nam w tej instytucji nie grozi, nic złego nas w niej nie spotka? Czy spotykamy się w niej na starcie, na progu naszego doświadczenia z empatią i troską? Oczywiście, że nie. Zamiast tego wchodzimy do instytucji, w której nie tylko spędzimy następne 12 lat. Wchodzimy do instytucji, która przekonuje nas, że wszystko, co robi, czyni dla naszego dobra. Władza, dominacja, opresja, zapowiedź permanentnej kontroli, angażowanie rodziców w swoje obowiązki to są te mikrorytuały, które zarówno dzieci, jak i rodzice poznają w momencie inicjacji, w momencie przejścia progu edukacyjnego doświadczenia.

McLaren na podstawie przeprowadzonych badań etnograficznych stwierdził, że uczniowie funkcjonują w dwóch światach: szkolnym (*student state*) i pozaszkolnym (*streetcorner state*).

Światy te pozostają do siebie w opozycji, co powoduje nieprzystawanie ładu obowiązującego w jednym do ładu organizującego życie w drugim. V. Turner (2005), do którego badań nawiązywał Peter McLaren, w swoich pracach dotyczących analiz rytualnych i symbolicznych wymiarów funkcjonowania społeczności zwrócił uwagę na przenikanie się w nich struktury i antystruktury. Struktura to wszystko to, co podtrzymuje podziały między ludźmi. Jest ona pierwsza i nieredukowalna. Poprzez swoją stabilność zapewnia

poczucie bezpieczeństwa, ale i powoduje ujarzmienie (Mendel 2007). Natomiast *communitas* jest antystrukturą, ponieważ zaciera owe podziały i tworzy wspólnotę. Jest bytem egalitarnym, który pośredniczy w przejściu pomiędzy jedną (starą) a drugą (nową) strukturą. *Communitas* nie zaciera różnic między ludźmi. Wyzwała ich jednak od podporządkowania się panującym normom poprzez odwrócenie ich znaczenia lub ukazanie ich arbitralności. Antystruktura zatem narusza zasadność norm społecznych (Turner 2005). Ukazuje, że są one tworem systemu i mogą ulegać zmianie. Ich zmiana zaś niesie ze sobą powstanie nowego porządku. Oznacza wyjście poza społecznie narzucone role, a także umożliwia kreowanie dowolnych form, działań i znaczeń. Można zatem powiedzieć, że istnienie struktury i *communitas* jest konieczne do progresu. Zmienność rozpatrywana przez pryzmat tych kategorii ma charakter spiralny, ponieważ za pośrednictwem *communitas* nieustannie powstaje nowa struktura (Babicka-Wirkus 2016, s. 77).

Na podstawie wysłuchanych narracji proponuję poszerzenie zaproponowanego przez McLarena rozumienia równoległych światów, w których funkcjonują uczniowie, o świat domu rodzinnego. Dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, których dotyczą moje interpretacje, zasadne wydaje się przyjęcie, iż tym, czym dla nastolatków jest *streetcorner state*, dla nich jest przestrzeń rodzinnego domu. I to w tę przestrzeń wkracza nagle szkolna rzeczywistość oraz szkolne praktyki władzy, dominacji oraz towarzyszącego im oporu.

To spostrzeżenie opisuje reakcję na wpisany w porządek władzy sposób szkolnej inicjacji. Zarówno dzieci, jak i ich rodzice odczuwają deficyt uznania. Tym, co czują, ucząc się nowej dla siebie roli, jest lęk. Tak o tym mówią:

Jestem przerażona. Mam troje dzieci, bardzo dużo ze Stasiem pracuję w domu, ale on nie zawsze chce całe popołudnie się uczyć. Jest bardzo zmęczony. Ja zresztą też. Muszę zajmować się pozostałą dwójką. Nie wiem, co będzie, jak wszystkie pójdą do szkoły. (mama Stasia)

Ja sprawdzam dziennik elektroniczny – zadania domowe – zanim przyjedzie Jola do domu. I już na przystanku, jak odbieram ją ze szkolnego autobusu, pytam, ile ma zadane, kiedy będzie odrabiać lekcje. Są takie dni, że nie możemy nigdzie wyjść, tylko te lekcje i lekcje. (mama Joli)

Bezpieczeństwo, które w tej sferze uznania jest jego warunkiem, zamienione zostaje na lęk przed nierealistycznymi, nadmiernymi obowiązkami. Lęk, który paraliżuje, dezorganizuje codzienność, buduje między szkołą, rodzicem a dzieckiem relacje władzy w miejsce relacji uznania.

Wiele jest szkolnych sytuacji, w których pojawia się deprivacja potrzeby uznania. Nieobecność powodująca zaległości nie staje się problemem nauczycielki – jest przetrzucona na rodziców. To rodzice w przestrzeni rodzinnego domu muszą poradzić sobie z problemami dziecka, które z powodu choroby nie chodziło do szkoły. Zaraz po chorobie Staś skarżył się mamie, że pani go już nie chwali. Taka deprivacja potrzeby uznania u małego dziecka – dla którego obszar szkoły, przestrzeń edukacji jest obszarem nowym, dopiero oswojonym, obszarem, w którym muszą pojawić się nowe, bezpieczne reguły gry, nowe, bezpieczne relacje oparte na trosce, na wsparciu, na wzajemnym szacunku – prowadzi do

zachowań kompensacyjnych, do zachowań obronnych. McLarem nazywa te zachowania rytuałami. Myślę, że to małe dziecko wypracowuje już swoje własne rytuały oporu. Oporu, który jest odpowiedzią na deprywację potrzeby uznania, a skierowany jest przeciwko porządkowi (makryrytuałom) szkoły. Takie zachowania, na które bardzo często skarżą się nauczyciele, są wśród najmłodszych uczniów bardzo częste. Deprywacja potrzeby uznania prowadzi do ucieczki od porządku, od władzy szkoły, jej edukacyjnych praktyk, zasad i reguł, na których jest oparta. Dzieci uciekają w świat czynności zastępczych, takich, podczas których mają szansę na pozytywne emocje, które nie kojarzą się z nieprzyjemnością i lękiem. Ciekawe jest zachowanie nauczycielek wobec takiego dziecięcego rytuału oporu. Są to najczęściej przedkrytyczny (oparty na wiedzy potocznej, pozbawiony refleksji) gniew i interwencja skierowana w stronę dziecka i jego rodzica. Długa choroba dziecka nie jest sygnałem dla nauczycielki, że powinna podjąć jakieś niestandardowe działania po to, żeby rozwiązać związany z tą sytuacją problem. Nauczycielka nie widzi po swojej stronie nic do zrobienia. Problem ma, jej zdaniem, dziecko i jego rodzice.

Już na pierwszym, wczesnoszkolnym etapie edukacji dzieci nie mają zaspokojonej potrzeby uznania. Okazuje się, że radzą sobie z tym deficytem poprzez rytuały oporu. Są to na tym etapie bardziej mikrytuały mikrooporu, jednakże ich występowanie sygnalizuje coś bardzo ważnego. Po pierwsze, dzieci te reagują natychmiast na deficyt uznania. Znajdują sobie zastępcze formy aktywności (majsterkowanie, bieganie po klasie). Po drugie, tę reakcję przenoszą do domu – deficyt uznania nie mija wraz z wyjściem ze szkoły. W jakiś sposób doświadczenie braku uznania zaczyna organizować także domowe życie tych dzieci. Ale to jeszcze nie koniec konsekwencji deficytu uznania o szkolnej, edukacyjnej genezie. Staje się on także doświadczeniem rodziców tych dzieci. Pojawia się w rodzinnej codzienności, zaczyna ją organizować, wpływać na jej przebieg. Rodzice podporządkowują swój czas, rodzinne formy aktywności próbom zaspokojenia będącej w stanie deprywacji potrzeby uznania swojego dziecka. Wskazuje na to mama Stasia, kiedy mówi: *Czasami nawet nie możemy wyjść z domu na spacer ani na podwórko. Nie wychodzę wtedy też z młodszymi dziećmi – całe popołudnie odrabiamy lekcje.* Szkolne rytuały rewitalizacyjne to też nadmiar zadań domowych. Sprawiają one, że na regułach, na jakich opiera się ta instytucja, na jej mechanizmach władzy i dominacji zaczyna opierać się życie rodziny z dzieckiem w wieku szkolnym. Rytuały intensyfikacji (zapowiedź sprawdzianu, podkreślane znaczenie oceny – nawet opisowej czy punktowej, bezustanne demonizowanie wpływu wyników w nauce szkolnej na całe życie, na wszystkie sukcesy czy porażki) nie pozwalają rodzinie uczącego się dziecka zapomnieć o szkole ani choćby na chwilę wyzwolić się spod jej panowania.

Deficyt uznania:

- ma charakter doświadczenia całościowego;
- staje się częścią biograficznego doświadczenia, które aktualizuje się dzięki naszej pamięci;
- aktualizuje się w różnych momentach naszego życia i wpływa w ten sposób na nasze działania oraz relacje z innymi;

- wprowadza w różne, niezwiązane wprost z jego genezą obszary naszego życia rytuały rewitalizujące i intensyfikujące mechanizmy władzy i dominacji;
- prowadzi do podtrzymywania rytuałów odpowiedzialnych za jego powstanie;
- prowadzi już od najmłodszych lat do pojawiania się mikrooporu oraz oporu, który nie jest akceptowany przez instytucję odpowiedzialną za pojawienie się deficytu uznania;
- wytwarza opór, który nie jest rozpoznawany jako sygnał istnienia problemu deficytu uznania, tylko jako zakłócenie w funkcjonowaniu szkoły;
- przenosi się nie tylko na całe nasze życie, lecz także na inne niż odpowiedzialne za jego powstanie obszary naszego funkcjonowania – zawodowego, osobistego, intymnego;
- podlega generalizacji, co ma znaczący wpływ na sposób budowania naszego samoodniesienia.

Bardzo wyraźnie widać, iż zarówno nauczyciele, jak i rodzice, którzy podtrzymują mikro- i makrorytuały szkoły, przyczyniają się do ich trwania w niezmienionej postaci, a tym samym mają swój znaczący udział w budowaniu relacji odmawiających uznania. Deficyt uznania nie jest dla nich sygnałem do wprowadzania zmian, do zachowań opartych na proteście lub najmniejszym chociaż oporze. Nauczyciele – emisariusze i strażnicy szkolnego porządku, zasad i norm, na których jest on oparty, zachowują się dokładnie tak, jak instytucja ta od nich oczekuje. Dobrze zaadaptowani każdy problem lokują w osobie dziecka, w rodzinie. Nie dostrzegają ani własnego sprawstwa w tym zakresie, ani też żadnej możliwości rozwiązania pojawiających się problemów związanych z deficytem czy też deprivacją potrzeby uznania. Rodzice podejmują podobne działania. Nie spostrzegają problemu w szkolnym funkcjonowaniu dziecka jako przejawu jakiejś dysfunkcjonalności tej instytucji czy zatrudnionych w niej nauczycieli. W każdej sytuacji, która dotyczy ich dziecka, jego problemów z uczeniem się, sięgają po rytuały rewitalizacji i intensyfikacji identyczne do tych, które proponują i którymi dysponują nauczyciele. Stają się swoistym alter ego nauczyciela, a porządek dyscyplinujący, oparty na regułach organizacyjnej, programowej i działaniowej władzy szkoły przenoszą w prosty sposób na życie rodzinne. Przyrost wiedzy, sprawności, umiejętności dziecka traktują jako własne zadanie, przenosząc w ten sposób cele szkolnej edukacji na domowe, prywatne życie. I nie chodzi tutaj wyłącznie o to, że obowiązki szkolne wykonywane są w domu. To oczywiste. Problemатyczne jest to, że do sfery prywatnej, do zupełnie odrębnego świata życia wkracza instytucja z całym swoim arsenalem wymagań, celów oraz metod służących do ich osiągnięcia. I dzieje się to za sprawą i przy pełnej akceptacji rodziców. Można więc stwierdzić, że współcześni rodzice tak bardzo zinternalizowali szkolne wymagania, szkolne reguły, normy, zasady, że nie ma w nich gotowości, potrzeby ani motywacji do jakiegokolwiek oporu wobec praktyk tej instytucji. I to w sytuacji, którą rozpoznają jako deficyt uznania, jako deprivację potrzeby uznania ich własnych dzieci. To bardzo zaskakujący wniosek. W naszym zbiorowym myśleniu, w naszej tradycji i naszej kulturze rodzice spostrzegani są raczej jako kochający własne dzieci opiekunowie biograficzni, pomocnicy na trajektorii, wspierający, zawsze obecni dorośli.

Opór oraz antystruktury (w opozycji do struktury szkoły) przejawiają na różne sposoby i w różnym stopniu uczniowie. Co może być przyczyną takiego stanu rzeczy? Myślę, że jest to już wielokrotnie opisywany przeze mnie neoliberalny przymus zorientowania własnego życia oraz życia naszych najbliższych (przede wszystkim dzieci) na wymierny, dający się potwierdzić sukces. Tym sukcesem jest dobra praca, stabilny, gwarantujący bezpieczeństwo ekonomiczne zawód, do którego prowadzi edukacja w tzw. dobrych szkołach. Demonizowana jest w tym życiowym scenariuszu rola szkoły, obowiązku spełniania jej wymagań, idealnej adaptacji do stawianych przez tę instytucję warunków. Rodzice, traktujący szkołę jako kulturową oczywistość (Kwaśnica 2014), nie problematyzują stawianych przez nią celów ani sposobów ich realizacji. Skoro wynik edukacji zapisany w postaci oceny szkolnej traktowany jest jako jeden z podstawowych wyznaczników tego przyszłego, antycypowanego życiowego sukcesu, to dlaczego mieliby kontestować metody realizacji tego celu? Nie robią tego nawet wtedy, kiedy ich dziecko spotyka się z deficytem uznania, jego potrzeba uznania znajduje się w stanie deprivacji, a ono samo nie czuje się w szkole dobrze, sygnalizuje, iż nie czuje się w tej instytucji doceniane, troskliwie, z uwagą traktowane. Dziecko nie czuje się bezpiecznie, więc na jakiej podstawie ma w sobie wykształcić oparte na bezpieczeństwie ontologicznym podstawowe zaufanie?

Wybrane przeze mnie narracje pokazują problem deprivacji potrzeby uznania u dzieci w drugiej klasie szkoły podstawowej – tak małe dzieci, będące niemal na progu edukacyjnej drogi, dowiadują się, jak niewiele warte są w porównaniu do innych. Może to stać się nie tylko doświadczeniem biograficznym, które kształtować będzie dalszą drogę edukacyjną dziecka. Dzięki pamięci biograficznej, która aktualizuje się w różnych sytuacjach i bardzo różnych obszarach naszego życia, deficyt uznania, za który odpowiedzialna jest szkoła, może mieć bardzo poważne konsekwencje w przebiegu całego naszego życia. Dlatego przeniesienie szkolnych, opartych na nieproblematyzowanej władzy oraz dyscyplinie sposobów funkcjonowania na życie rodzinne uważam za błąd lub przedkrytyczne, bezrefleksyjne powielanie narzuconych schematów działania. Kulturowa oczywistość szkoły opiera się przecież na technicznej, instrumentalnej, podporządkowanej logice czynu wiedzy, która odpowiada na pytanie: „jak skutecznie działać?”. Skutecznie w tym wypadku oznacza, jak osiągać cele, które wcale nie muszą być moje, ale są społecznie atrakcyjne, wysoko waloryzowane i składają się na dominujący, powszechny, a więc pożądany obraz sukcesu i szczęścia. Rynek, jego oczekiwania – jako autorzy koncepcji życia, którą ludzie ponowoczesni przyjmują bezkrytycznie jak własną – każą proponowany w szkole trening posłuszeństwa, podrzędności, uległości wobec administracyjnie, formalnie wyznaczonych autorytetów nie tylko zaakceptować, lecz także przenieść do świata domu rodzinnego. Obietnica udanego życia, zgodnego z rynkowym, technicznie pojmowanym obrazem świata oraz wpisana w ten obraz koncepcją szczęścia wystarcza, aby tak naprawdę odwrócić się od własnego dziecka, a swoje spojrzenie skierować w stronę wymagań szkoły. Nie bezpieczeństwo psychologiczne mojego dziecka, nie jego dobrostan, nie uznanie, na jakim oparte są jego szkolne relacje, są ważne. Ważne są oceny, spełnianie wymagań nauczycieli, ważne

jest podporządkowanie się formułowanym przez nauczycieli zadaniom. Nawet wtedy, kiedy dezorganizują one życie rodziny, kiedy wkraczają w obszar naszej prywatności, wymagają od nas samych nowych, niestandardowych zachowań – robimy to dla dobra naszego dziecka.

Nowa kultura uznania – możliwości, praktyki, rekomendacje

Teraźniejszość, do której odwołuje się dzisiaj szkoła (zdominowana opartą na tradycji przeszłością), staje się synonimem rynku. Wszystko staje się zasobem, kapitałem, kompetencją. Edukacja dokonała swoistego przemieszczenia – ze sfery wartości do sfery narzędzi i instrumentów. Ma coś dać, coś przynieść, coś zapewnić. Jej rezultaty to jednak nie enigmatyczne, nieco deprecjonowane dzisiaj pojęcie sensu, celu życia, jakiś egzystencjalny wymiar naszego istnienia. To konkret: dobra praca (dobra, czyli gwarantująca finansowy sukces, a nie zaspokojenie potrzeb poznawczych czy indywidualnych pasji), oparta na przypisanej ważności pozycja społeczna (niektóre zawody uznaliśmy za ważne, inne za zbędne), dobra materialne, które jest ona nam w stanie zapewnić. Zapomnieliśmy zupełnie o autotelicznej wartości edukacji, o edukacji prowadzącej do poczucia uznania.

Związana z emancypacją i upęłnomocnieniem (będąca ich warunkiem) edukacja krytyczna umożliwia interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień. Pozwala na dostrzeganie ukrytych, niejawnych mechanizmów leżących u podstaw jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych zachowań i działań. Pozwala dostrzegać opresję, przemoc symboliczną, wszelkie nierówności oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne. Oparte na niej kompetencje emancypacyjne pozwalają na rozumienie otaczającej rzeczywistości, własnego działania i jego konsekwencji oraz na dokonywanie wyborów zgodnie z własnymi potrzebami, uzasadnieniami, wartościami, ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami. Kompetencje krytyczne natomiast umożliwiają dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, dyskursu władzy, gry interesów, dominacji, wykluczania, przemocy symbolicznej. Pozwalają one zarówno dostrzec (zdiagnozować) przejawy opresji, cierpienia, nierówności, wykluczenia, jak i zrozumieć ich przyczyny i kryjące się za nimi praktyki władzy. Nie tylko pozwalają dostrzec niesprawiedliwe, opresyjne praktyki wobec siebie samego, innych ludzi oraz całej wspólnoty. Pozwalają się im przeciwstawić.

W prezentowanym tekście starałam się odpowiedzieć na pytanie o to, na jakich podstawach powinniśmy dzisiaj budować naszą edukację. Edukację rozumiem jako społeczny sposób funkcjonowania ludzi oparty na relacjach ich łączących. Mogą to być bardzo różne relacje. Tradycyjne i nowe, dotąd nieznanne. Mogą to być tradycyjne role, tradycyjni wychowawcy: rodzice, szkoła, kościół. Mogą to być także inni ludzie,

przyjaciele, koledzy, bliscy i wrogowie, może to być kultura masowa, jej nowe wzorce, wpisane w nią sprzeczności. Każda relacja społeczna, która ma wymiar aksjonormatywny, jest relacją wychowawczą. Może to być relacja dorosłego z dzieckiem, dorosłego z dorosłym, dzieci ze sobą. Towarzyszące edukacji wychowanie rozumiem najszerzej – za Hansem-Georgiem Gadamerem – jako wprowadzanie drugiego w świat wartości. Dotyczy ono nas wszystkich. Starych i młodych, tych, o których myślimy jako o już ukształtowanych i tych, którzy są jeszcze „w drodze”. Dotyczy nas wszystkich, gdyż podstawowe zadanie, jakie mamy dzisiaj do spełnienia, nigdy się nie kończy. Budowanie tożsamości trwa przez całe życie i nie może odbyć się poza społecznymi relacjami jednostki. Opiera się ono dzisiaj na opisanych przeze mnie praktykach scalających, na działaniach, jakie podejmujemy każdego dnia po to, żeby przywrócić chwiejną równowagę naszej codzienności, żeby uzyskać choćby chwilowe przekonanie o tym, że jesteśmy „u siebie”, że możemy czuć się bezpiecznie. W sytuacji rozproszonej, jednoczesnej, niespójnej, przesączonej ryzykiem i niepewnością terażniejszości nasza rozproszona tożsamość domaga się uspoźnienia, pragniemy powrotu do równowagi i bezustannie ponawiamy próby jej uzyskania (może nawet odzyskania). Narracje tożsamościowe, nasze historie o „ja” pomagają nam w rozumieniu tego, co dzieje się z nami, i tego, co dzieje się wokół nas. Od rozumienia przechodzimy do porozumienia.

Rozumienie, które jest celem interpretatywnych badań narracyjnych, prowadzić może do porozumienia, które staje się nie tylko teoretycznym modelem (jak w Habermasowskiej teorii działania komunikacyjnego), nie tylko pedagogicznym postulatem, wpisanym w pedeutologiczne czy aksjonormatywne koncepcje, ale może się urzeczywistnić w autentycznej, intersubiektywnej relacji uznania. Od rozumienia do porozumienia – to pedagogiczny postulat tego artykułu, to nadzieja na zmianę na wszystkich poziomach, we wszystkich obszarach wychowania. Tożsamość jako zadanie wychowania, tożsamość jako cel wychowania, wychowania rozumianego jako całożyciowy proces nadawania, konstruowania i rozumienia znaczeń dotyczących siebie, innych ludzi, zewnętrznego świata oraz naszych relacji z tym światem (także wszystkimi jego instytucjami) to jest cel edukacji. Tożsamość rozumiana jako zdolność do podtrzymywania pewnej narracji, pewnej historii o „ja”. Ich wspólnym mianownikiem, doświadczeniem, które je łączy, pozwala stawiać tym różnym narracjom wspólne, ważne i ogólne pytania, jest uznanie. Prowadzi do rozumienia siebie, świata oraz wszelkich łączących nas z tym światem relacji. Pozwala na tym rozumieniu budować porozumienie: między jednostkami, między wspólnotami, między jednostką a wspólnotą. Porozumienie oparte na rozumieniu (inności, odrębności, nieoczywistości, sprzeczności) jest dzisiaj celem wychowania. Wzajemne uznanie jest tego wychowania warunkiem. Dlatego tak ważne jest dopuszczanie do głosu tych wszystkich, którzy w swych codziennych relacjach o uznanie walczą, tych wszystkich, którzy odczuwają jego deficyt. Ten tekst jest właśnie taką próbą. Próbą zabrania głosu w naszej codziennej, jednostkowej i wspólnotowej walce o uznanie.

Sposobem na edukację przyszłości, edukację zorientowaną na zmianę może stać się propozycja zaangażowania się pedagogiki w proces tworzenia kultury, którą

proponuję nazwać *kulturą uznania*. Ta oparta na postulatcie rozumienia prowadzącego do porozumienia kultura dotyczyłaby zarówno wiedzy o genezie, treści i zakresie norm i reguł życia społecznego, krytycznych umiejętności ich rozpoznawania, jak i kompetencji do wspólnego konstruowania narracji naszej wspólnoty na bazie akceptowanych przez siebie reguł oraz norm będących częścią dobra wspólnego. Byłaby więc zdolnością do rozpoznania i rozumienia narracji wspólnoty, której jesteśmy częścią, z której się wywodzimy i która decyduje o naszej indywidualnej, jednostkowej tożsamości. Jednocześnie ta sama kultura uznania umożliwiałaby konstruowanie także biografii osobistej, opartej na własnym planie biograficznym tworzącym otwartą strukturę procesową, zdolną do ciągłych przeobrażeń i rozwoju w odniesieniu do rozpoznanych przez siebie wartości, potrzeb, pragnień. Kultura uznania byłaby próbą przewycięzenia dychotomii między tym, co indywidualne i społeczne, tym, co konieczne, narzucone i stałe, a tym, co własne, konstruowane i zmienne. Byłaby także swoistym zobowiązaniem pedagogiki do budowania przestrzeni dla porozumienia. Pedagogiki traktowanej jako dyscyplina, na gruncie której możliwe stają się nie tylko diagnozy pokazujące deficyt lub odmowę uznania, lecz także walka o to uznanie tocząca się w naszych wzajemnych relacjach. Zdolność i zobowiązanie do czynienia takich diagnoz to dla mnie pierwszy z wymogów składających się na kulturę uznania. Drugim, równie ważnym, byłby wymóg inicjowania w obszarze pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz jako praktyki społecznej takich badań oraz działań, które walkę o uznanie nie tylko rozumieją, potrafią opisać i zinterpretować. Myślę o takich działaniach edukacyjnych, które poprzez ich powszechność, masowość, szeroki zasięg i społeczne, podzielane poczucie ważności sprawiają, że poszerzą się przestrzenie uznania, poszerzą się obszary, w których ludzie nie doświadczają już jego deficytu. Edukacja na poziomie poznawczym jako wiedza umożliwiająca ludziom rozumienie tego, co w relacjach z innymi dzieje się z nimi samymi, a także jako praktyka społeczna powinna stać się metodą, formą, treścią walki o uznanie. Budować relacje uznania można w każdym momencie i w każdym miejscu, w każdym środowisku wychowawczym, w każdym intencjonalnym i nieintencjonalnym działaniu wychowawczym. Można to robić we wszystkich przestrzeniach naszego wspólnotowego życia: w prywatnej przestrzeni małżeństwa i rodziny, związków koleżeńskich, przyjacielskich, sąsiedzkich, w przestrzeni publicznej, w polityce, w mediach, w każdym naszym społecznym zaangażowaniu.

Dostrzec drugiego, zrozumieć drugiego, mieć świadomość jego autonomicznych, moralnych praw oraz jego bezwarunkowej wartości dla wspólnoty, wartości opartej na jego rzeczywistych możliwościach, umiejętnościach, talentach, wartości nieprowadzącej do żadnych hierarchii, tylko dotyczącej każdego członka wspólnoty, bez względu na status, pochodzenie, zasoby materialne – to według mnie ważne i niezwykle aktualne zadanie pedagogiki i edukacji. Na jego dostrzeżeniu, na jego rozumieniu i na jego podjęciu polega według mnie zaangażowanie tej dyscypliny, jej interwencyjny charakter. Pedagogiczna kultura uznania byłaby przejawem tego zaangażowania, a prezentowany tekst może być zarówno zaproszeniem do myślenia o tworzeniu takiej kultury, jak i próbą jej tworzenia.

Ta pedagogiczna kultura uznania to aksjonormatywny warunek zmiany szkoły i zmiany edukacji. Możliwości zmiany szkoły dotyczą w pedagogice współczesnej dwie przeciwstawne tendencje. Zwolennicy pierwszej z nich uważają, że szkoły zmienić nie można. Sądzą, iż ta pochodząca z innego porządku społecznego, podporządkowana całkiem innym celom instytucja zamknięta być musi w behawioralne ramy zewnętrznych, kontrolnych, zuniformizowanych praktyk. Uważają, że szkoła jest jeszcze jednym narzędziem każdej władzy, realizuje więc jej podstawowe cele, dostarcza wiedzy, która dobrze je uzasadnia, zamyka na niebezpieczną i zagrażającą ich realizacji krytyczność, każdą odmienność. Drugi pogląd to przekonanie, iż szkołę zmienić można i mimo przeszkód w tym zakresie warto bezustannie podejmować trud działania na rzecz takiej zmiany. Należę do tej drugiej grupy. I gdybym miała w tym miejscu określić kierunki takiej zmiany, to odniosłabym je do kilku zagadnień. Po pierwsze, byłyby to określone, warte realizacji cele edukacji. Dla mnie takim celem, któremu warto poświęcić wysiłek zmieniania szkoły, jest emancypacja i upełnomocnienie. Poprzez edukację i dzięki niej ludzie mają szansę na zmianę swojej sytuacji, na wyjście z opresji, na poprawę swojego losu. Zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym, wspólnotowym. Żeby to osiągnąć, żeby szkoła stała się miejscem rozwoju każdego człowieka (nauczyciela, ucznia, rodzica), zmiana musi być adresowana nie tylko do każdego z nich. Każdy z nich musi w tej instytucji (oraz w uzasadniającej ją koncepcji edukacji) odnaleźć przestrzeń adresowaną tylko do siebie. Na szkołę i edukację trzeba więc ponownie spojrzeć holistycznie, wielowymiarowo. Trzeba przejść od redukcjonistycznej orientacji na program nauczania do otwartej orientacji na rozwój. Rozwój jako cel edukacji i cel szkoły nie może być sprowadzany wyłącznie do ucznia. Musi wziąć pod uwagę relacyjność procesów edukacji, musi wziąć pod uwagę budowane w szkole relacje uznania. Rozwój nauczycieli, pozytywne autoidentyfikacje rodziców, którzy rozumieją i akceptują stosowane wobec ich dzieci działania edukacyjne, to kolejne wyzwania. Rozwój jako cel edukacji i szkoły przesuwają sedno istnienia tej instytucji z procesów nastawionych na optymalizację wyników (zdawalność, oceny z egzaminów opartych na testach, zatrudnialność, pozycja w rankingu) na procesy dostosowane do każdego uczącego się i nauczającego oraz obecnego w tym procesie rodzica. Proces edukacji nastawionej na rozwój, a nie na program nie jest masowy w tym znaczeniu, iż rozwój jest zawsze indywidualny. Masowa szkoła nastawiona na rozwój to taka, w której każdy uczestnik procesów edukacyjnych (nie tylko uczeń) ma szansę na rzeczywiste rozpoznanie swoich potrzeb, możliwości, zainteresowań i pasji. Na bazie tego rozpoznania realizuje, aktualizuje swój indywidualny potencjał. Program szkolny, jego treści nie są w tym procesie najważniejsze. Muszą być dobierane tak, żeby mogły stać się okazją do rozwoju, do poznania swoich mocnych i słabych stron, żeby angażowały w proces poznawania świata, dawały satysfakcję. Warunkiem realizacji tego celu jest kształtowanie kompetencji krytycznych. Tylko one bowiem w świecie permanentnej zmiany mogą uodpornić jednostkę na manipulacyjne techniki każdej władzy – politycznej, medialnej, rynkowej. Ludzie dzięki edukacji i szkole muszą być zdolni do rozpoznawania opresji, dominacji, wszelkich stosowanych wobec nich praktyk zawłaszczania ich świata

znaczeń, symboli, sposobów działania, podstaw dokonywanych wyborów. Do takiego zawłaszczania dąży każda władza. To jej sens, jej istota. Narzucanie ludziom jakiegoś obrazu świata i adekwatnego do niego sposobu życia, zgodnych z aktualnym interesem ludzi sprawujących władzę, jest problemem uniwersalnym w świecie współczesnym. Edukacja i szkoła nastawione na rozwój, na budowanie kompetencji krytycznych nie tylko pozwolą ludziom na emancypację i upelnomocnienie. Przyniosą im uznanie, na którym budowana być może nasza jednostkowa i wspólnotowa tożsamość.

Bibliografia

- Babicka-Wirkus A. (2016). (Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole. *Terażniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19(1), 73–86.
- Bauman, Z., Bauman, I., Kociatkiewicz, J., Kostera, M. (2017). *Zarządzanie w płynnej nowoczesności*. Tłum. A. Rasmus-Zgorzelska. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Bobako M. (2010). *Demokracja wobec różnicy. Multikulturalizm i feminizm w perspektywie polityki uznania*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Dehnel P. (2014). Spór realizmu i konstruktywizmu w etyce a Hegłowska walka o uznanie. *Przegląd Filozoficzny. Nowa seria*, 23(1), 77–91.
- Fraser N., Honneth A. (2005). *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*. Tłum. M. Bobako, T. Dominiak. Wrocław: DSW.
- Gadamer H.G (2004). *Prawda i metoda. Zarys filozofii hermeneutycznej*. Warszawa: WN PWN.
- Hegel G.W.F (1963). *Fenomenologia ducha*. Tłum. A. Landman. Warszawa: WN PWN.
- Honneth A. (2012). *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Tłum. J. Duraj. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kwaśnica R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- McLaren P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward political economy of educational symbols and gestures*. 3rd ed. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- McLaren P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mendel M. (2007). *Spoleczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nelson L. (1994). *O sztuce filozofowania*. Tłum. T. Kononowicz, P. Waszchenko. Kraków: Baran i Suszczyński.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: WN PWN.
- Nowak-Dziemianowicz M., Bakašova Z. (2018). Edukacja dla rynku pracy czy dla emancypacji?. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 14–24.
- Reykowski J. (2015). Konflikt i dialog w demokracji. W: M. Syska, R. Niwiński (red.), *Demokracja reaktywacja. Debaty o kryzysie demokracji i jej przyszłości*. Wrocław: Ośrodek Myśli Społecznej im. Lassalle'a.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2018). *Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sztompka P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Warszawa: WN PWN.

Walczak P. (2012). Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka. *Przegląd Filozoficzny. Nowa seria*, 21(3), 365–379. DOI: 10.2478/v10271-012-0085-3

PROF. DR HAB. MIROSLAWA NOWAK-DZIEMIANOWICZ – studiowała pedagogikę i psychologię na Uniwersytecie Wrocławskim, tam też zdobywała kolejne stopnie naukowe. W latach 1997–2017 współtworzyła Dolnośląską Szkołę Wyższą, gdzie w latach 2008–2017 pełniła funkcję dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych. Od 2017 r. związana była z Uniwersyteciem Opolskim, gdzie pełniła kolejno funkcję: pełnomocnika rektora ds. dyscypliny pedagogiki, wicedyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych ds. nauki oraz dyrektora Instytutu Pedagogiki. Od 2018 r. związana jest z Akademią Biznesu w Dąbrowie Górniczej, gdzie kieruje seminarium doktorskim z pedagogiki. Jest także kierownikiem Interdyscyplinarnej Pracowni Współczesnych Problemów Humanistyki w Akademii WSB. Uczelnia ta jest obecnie jej podstawowym miejscem pracy. Edukacja, wychowanie, szkoła, nauczyciel to pierwszy obszar jej badań i zainteresowań naukowych. Drugim obszarem są relacje między ludźmi, związki intymne, małżeństwo, rodzina i wszystko to, co dzieje się w nich „pomiędzy”: małżonkami, partnerami, rodzicami i dziećmi. Cała aktywność naukowa autorki podporządkowana jest pytaniu o to, co w naszych relacjach z innymi sprzyja rozwojowi i samorealizacji. Interdyscyplinarne badania prowadzone przez autorkę ułożone są w jakościowym paradygmacie badań oraz w szerokim kontekście społeczno-kulturowym. Mirosława Nowak-Dziemianowicz jest członkinią Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, w którym kieruje Komisją Polityki Oświatowej oraz Sekcją Pedagogiki Krytycznej.

Podmiotowość z perspektywy pojęcia nauki niemainstreamowej. Od nauki do edukacji?¹

Streszczenie: Refleksje nad podmiotowością i tożsamością są ważne z co najmniej dwu powodów. Po pierwsze – podmiot wychowania jest podmiotem moralnym, po wtóre zaś – trudno oddziaływać na podmiot, nie uświadomiwszy sobie, kim jest, jaką ma konstytucję ontologiczną, jaka jest jego przestrzeń antropologiczna. Czynnione refleksje wpisują się w problematykę edukacji (na każdym jej poziomie), ale i w rozumienie nauki. Jednocześnie aksjologiczna świadomość, tożsamość oraz podmiotowość etyczna spinają rozmaite partie dyskursu pedagogicznego, także

te, których nie zwykliśmy, w powierzchownym oglądzie, identyfikować z pedagogiką i filozofią edukacji. Okazuje się, że mnogość ich refleksów – aktualizujących się częściej *implicite*, rzadziej nazywanych z imienia, przetworzonych do postaci w pełni uświadamianych paradygmatów – tworzy wielobarwną mozaikę deliberacji nad sposobem bycia podmiotów edukacyjnych – w aspekcie ich naukowych paradygmatów.

Słowa kluczowe: podmiotowość, edukacja, ideologia, tożsamość, człowiek, nauka

Subjectivity from a non-major science perspective. From science to education?

Abstract: Reflections on and analyses of ethical subjectivity and identity are important for at least two reasons. Firstly, the subject of upbringing is a moral one; secondly, one can hardly have any influence on a subject unaware of who s/he is, what is his/her ontological constitution and anthropological space. The present reflections find themselves within the domain of education (at all its stages). At the same time, axiological awareness, identity and ethical subjectivity underlie various portions of the pedagogic discourse, including those that we

are not, upon first glance, used to identifying with pedagogics and philosophy of education. It turns out that the multiplicity of those reflections – materialising more often *implicite*, less often called by name, elaborated into the form of fully apprehended paradigms – makes up a multi-coloured mosaic of deliberations upon the manner of being educational subjects.

Keywords: subjectivity, education, ideology, identity, man, science

¹ Tekst jest próbą syntezy na styku idei/ideologii/filozofii, socjologii i pedagogiki/edukacji. Zdaję sobie sprawę, że taka synteza w czasach specjalizacji oraz niechęci do „uogólniających narracji” może się wydać staroświecka i naiwna, tym niemniej podejmuję to ryzyko. Tekst ma charakter dyskursywny – przede wszystkim poprzez wskazanie na doniosłość znaczenia języka (naukowego i publicystycznego) w procesie konstituowania społeczeństwa i edukacji. Każde przedsięwzięcie naukowe (w wymiarze humanistyczno-społecznym) może stanowić próbę wyniesienia języka do roli architekta wszelkich procesów uspołecznienia – uaktywnienia społecznego.

Dyskursywna walka o znaczenia – i narzucanie ich jako obowiązujących – jest związana z dążeniem do uprawomocnienia w społeczeństwie określonych „wersji rzeczywistości”, kosztem wersji alternatywnych. Takie uprawomocnienie stanowi „operację zamykania”: chroni jedne interpretacje, a inne – za pomocą sankcji społecznej – marginalizuje i zmusza do milczenia

Melosik 1997, s. 111–112

[...] genus proximum *socjologicznej idei podmiotowości to relacja działania i struktury*
[...] differentia specifica *socjologicznej koncepcji podmiotowości to położenie akcentu na aktywnej, czynnej stronie relacji działań i struktur*

Sztompka 1988, s. 12–13

Wprowadzenie

Problematyka podmiotowości człowieka (a zatem i praw jednostki, jak również mniejszości społeczno-kulturowych) jest ewidentnie fundamentalnym zestawem zagadnień dla nowoczesnej myśli społeczno-humanistycznej. Wydaje się, że coraz częściej akcentowane mainstreamowe podejście do podmiotowości (praw jednostki i mniejszości) jest jednoznacznie optymistyczne i afirmatywne. Oto współczesne społeczeństwo, realizując postulat Immanuela Kanta *sapere aude*, odkryło (a może stworzyło) i twórczo rozwija zestaw normatywnych wyznaczników funkcjonowania jednostek i mniejszości społeczno-kulturowych. Oczywiście nie brak publicystycznych sporów o charakter tych wyznaczników, czy są one naturalne i uniwersalne, czy też lokalne i konwencjonalne. Równie ewidentne i zdecydowanie bardziej liczne są dyskusje czy też spory m.in. o naukowe (doktrynalne, paradygmatyczne itd.) podstawy określające zakres i treść owych normatywów. Właśnie tej perspektywie, a w zasadzie pewnym akceptującym ją naukowym nurtem intelektualnym chciałbym poświęcić niniejsze opracowanie. Moim celem będzie próbna, generalizująca interpretacja wątków poświęconych podmiotowości (prawom mniejszości społeczno-kulturowych) człowieka z perspektywy pojęcia *nauki niemainstreamowej*. Pewnym odniesieniem do zaproponowanego tekstu mogą być słowa Jacka Breczki (2010, s. 131):

W dziewiętnastym wieku powstał nowy typ myślenia filozoficznego, który został określony jako „filozofia podejrzeń”. Można wyróżnić trzy główne odmiany tej filozofii; w kolejności chronologicznej to marksizm, nietzscheanizm i freudyzm. Co łączy te nurty i zarazem wiąże się z ową intrygującą nazwą? Otóż łącznikiem jest tutaj przekonanie, że człowiek nie działa, ale jest działany; coś z ukrycia kieruje jego myślami, coś z ukrycia kształtuje jego poglądy i wpływa na jego czyny, coś nim mówi.

Nauki niemainstreamowe i/a podmiotowość

Myszę, że nie wzbudzę większych kontrowersji, gdy napiszę, że słabością klasycznej koncepcji nauki jest jej ideacyjność. Nauki społeczne, uprawiane wedle „formuły klasycznej”, pozorowałyby obiektywizm wiedzy o człowieku, społeczeństwie i zjawiskach społecznych, podczas gdy ta byłaby faktycznie tylko wyrazem sugestywnych, jednoznacznie ukierunkowanych ideologii, przeważnie grup większościowych². Do etykietowanej jako obiektywna wiedzy klasycznej nauki byłyby więc transponowane normy, wartości, przekonania, modele wyjaśnień, spotykane u grup społecznych zaangażowanych i silnych, by wpływać na kształt nauki. Aby względnie wyczerpująco wyrazić punkt widzenia grup kontestujących ten model nauki, trzeba by tylko dopowiedzieć, że te intelektualno-normatywne „matryce” wiedzy naukowej nie uwzględniałyby specyficznych przekonań i elementów słabszych społecznie grup aksjonormatywnych, lecz dyskryminowałyby je, głosząc niekorzystne dla nich wzorce i przekonania jako konieczne i dlatego nierewidowalne (zob. Hindess 1999). Choć ta argumentacja wydaje się nieco sztuczna, trzeba by ją jeszcze uzupełnić o przekonanie (pojawiające się u rozmaitych badaczy, oponentów klasycznej formuły nauk społecznych), że wiedza osiągnięta standardowymi modelami nauk społecznych implicytywnie godzi w interesy społeczne określonych zbiorowości, bo stymuluje do niekorzystnych dla nich rozstrzygnięć instytucji państwowych. Myszę, że ujęcie nauki klasycznej w sposób odpowiedni ujmuje Jarosław Rokicki (2006, s. 37):

Patrząc na świat poprzez optykę oka uzbrojonego w pojęcia globalizacji, wielokulturowości i ponowoczesności, w istocie szukamy w nim globalizacji, wielokulturowości i ponowoczesności. I je znajdujemy, chociaż do końca nie możemy być pewni, że one tam są. Próbując określić status ontologiczny analizowanych pojęć, skłaniam się do uznania ich za formy dyskursu naukowego, próbującego opisać bardziej świat społeczny niż obiektywne elementy tego świata. Są to więc raczej paradygmaty naukowe, będące skutkiem rewolucji naukowych w znaczeniu T. Kuhna, a nie systemy, procesy, czy inne kategorie, będące realnymi całościami społecznymi, czy też częściami tych całości. Jako atrybuty całości społecznych mogą być przydatne do opisu naukowego. Czy jednak są konieczne?

Gdyby zatem zaakceptować pomysły krytyków modelu klasycznego w naukach społecznych, otrzymalibyśmy – sumując ich poglądy – pewien schemat tautologiczny: określone elementy aksjonormatywne i przekonania tworzyłyby struktury konceptualizacyjne i inferencyjne w naukach społecznych, te zaś struktury sugerowałyby określone rozstrzygnięcia nauki, rozstrzygnięcia te podpowiadałaby określone rozwiązania instytucji państwowych, bo byłyby przesłankami ich decyzji (gremia te postrzegałyby

² Jako strategię nobilitowania ideologii społecznych przy pomocy nauki rozumiem odwoływanie się przez te ideologie do argumentów naukowych. Różne są sposoby tego „odwoływania się”, a więc „miksowania” twierdzeń ideologicznych z naukowymi. Podobnym zagadnieniem interesowali się Noam Chomsky (2002) i Noam Chomsky razem z Edwardem S. Hermanem (1988).

naukę stereotypowo: jako wyrazicielkę prawd obiektywnych, zatem nie miałyby ochoty wsłuchiwać się w nienaukowe głosy mniejszości), określone przekonania i elementy systemu aksjonormatywnego, spetryfikowane w strukturach konceptualizacyjno-inferencyjnych i decyzjach władz, wtórnie dowodziłyby słuszności samych siebie – bo wyłaniałyby taką rzeczywistość społeczno-kulturową, która byłaby zbieżna z założeniami dyskryminujących mniejszości podejść w nauce. Żadna wyrwa w tym systemie kołowo-tautologicznym nie byłaby możliwa. Szczelne zamknięcie systemu (rozumiane jako niedopuszczanie elementów komplikujących i podważających schemat) oznaczałoby zaś **opresję symboliczną**, a nawet realną przemoc (pośrednio) wobec grup mniejszościowych wyłamujących się od przekonań i elementów normatywnych fundujących klasyczną formułę nauki i większościowy światopogląd³.

Środkiem przeciwdziałania dyktatowi ideologicznemu nauk społecznych stosujących się do klasycznego systemu istotności nie byłaby próba rewidującego zobiektywizowania tych nauk, lecz kontrofensywa ideologiczna składająca się z elementów ideologicznych usuniętych z klasycznego schematu. Nauki społeczne, uprawiane przez kontestatorów klasycznej formuły, podejmowałyby te motywy ideologiczne, których unikałby klasyczny schemat naukowo-symboliczny. Podejmowano by zatem te normy i wartości oraz elementy kognitywne, które nie pojawiają się u większości społeczeństw i które z tego powodu nie znajdują reprezentacji w centrującym schemacie klasycznej nauki. *Nauka niemainstreamowa* (wyrażenie to wydaje się mniej kontrowersyjne od sformułowania *nauka nieklasyczna*, oznaczającego **naukę uprawianą przez mniejszości społeczne i na ich użytek**, z dala od mainstreamu społecznego; zwolennicy tradycyjnych podejść podważają naukowość tej praktyki, nie godząc się na opozycję „nauka klasyczna – nauka nieklasyczna”, zrównując statusy dwóch elementów zestawienia) trawiłaby nie większościowe motywy aksjologiczno-normatywne i ideologiczne, które nie konstituowałyby nauki klasycznej, lecz były przez nią konsekwentnie pomijane (jako mało ważne) bądź zupełnie niedostrzegane. *Nauka niemainstreamowa* hołdowałaby więc marginalizowanym systemom istotności i fakt ów formułowała jako warunek własnego istnienia (Stengers 2000, s. 11). Można bowiem powiedzieć bez przesady, że racją istnienia i powodem dumy przedstawicieli *nauki niemainstreamowej* byłaby doniosłość ideologii pomijanych czy też wykluczanych w nauce klasycznej⁴.

³ Strategie lepiej ukrytych ideologizacji nauki są wszak potencjalnie jeszcze niebezpieczniejsze. Ukryte w nauce ideologie jest bowiem jeszcze trudniej zdekonspirować. Bywają subtelnie zawierane w twierdzeniach naukowych. Ich dekonspiracja w elementach naukowych nie prowadzi jeszcze do natychmiastowego odrzucenia twierdzeń naukowych. Otwiera tylko drogę do publicznych negocjacji o adekwatnych znaczeniach.

⁴ Istotna w sytuacji komunikacyjnej winna być symetryczność, czyli jednakowy udział partnerów dyskursu naukowego (klasycznego i niemainstreamowego) w przedstawianiu swoich tez, obronie argumentów itd.

Następnym powodem chluby dla *nauki niemainstreamowej* byłaby deklaracja o rezygnacji z pozoru ideologicznej obiektywności zdobywanej wiedzy. Wiedza, formułowana i głoszona w tej nauce, byłaby już więc od początku wiedzą ideologicznie „skażoną”, ponieważ przyznawałaby się do przekonań i elementów aksjono-normatywnych, które są jej punktem wyjścia (słowo *background* nie nadaje się na określenie tej bazy symbolicznej, bo oznacza tylko „tło” – gdy elementy ideologiczno-normatywne aktywnie uczestniczyłyby w tworzeniu sposobów i narzędzi myślenia oraz wyłanianiu tematów badań i analiz). Retoryczna racja istnienia *nauki niemaistreamowej* byłaby bliska temu kolokwializującemu sformułowaniu: skoro oni (wykonawcy klasycznej nauki) mogą tworzyć wiedzę faktycznie ideologiczną, tylko pozorując ideologiczną neutralność, my (wykonawcy *nauki niemaistreamowej*) również możemy, a nawet powinniśmy – a gdy otwarcie deklarujemy nasze inspiracje ideologiczne, jesteśmy uczciwsi od wykonawców nauki klasycznej, którzy nie przyznają się do ideologiczności swoich rozstrzygnięć, pozorując neutralność ideologiczną, która z powodu ideologii wmontowanej w ich twierdzenia jest tylko szkodliwą społecznie fikcją. Przyznanie się do ideologii wytwarzającej określone formy i teleologie myślenia byłoby aktem rozgrzeszającym z nieobiektywności badań i analiz. Podstawa dla tego aktu byłaby czysto negatywna: stanowiłoby ją przekonanie o niemożności uniknięcia ideologii w myśleniu naukowym. *Nauka niemaistreamowa*, która widziałaby swój sukces teoretyczny w stwierdzeniu koniecznej ideologiczności nauk społecznych, stosowałaby następującą sugestywną perswazję: skoro nieideologiczność (tutaj obiektywizm) nauk społecznych nie jest możliwa, tym, co odróżnia uczciwą naukę od nieuczciwej, jest jej przyznawanie się bądź nie do ideologicznych podstaw własnych rozstrzygnięć.

Nauka niemaistreamowa otwarcie przyznawałaby się do ideologii, które stanowią korpus symboliczny zbiorowości mniejszościowych w społeczeństwach. Nie tylko więc dowodziłaby swej uczciwości (przyznawanie się do ideologii, która stoi za rozstrzygnięciami naukowymi, jako kryterium uczciwości nauki), lecz także byłaby wyrazicielką głębszej wrażliwości społecznej i – bez przesady – obrończynią społecznie uciskanych (emancypowałaby podmioty, które z powodu współtworzonego przez naukę klasyczną symbolicznego reżimu społecznych większości doświadczałyby, co najmniej, dyskomfortu). Cel emancypacji grup mniejszościowych przedstawiałby się więc w tej retoryce jako w pełni usprawiedliwiony, a nawet konieczny etycznie.

Nauka niemaistreamowa, głosząc marginalizowane ideologie, nie miałaby innego wyboru, jak stanąć w obronie społecznie uciskanych dysponentów tych ideologii. Teleologia badań i analiz (zorientowana na cel emancypacyjny) zyskiwałaby więc legitymizację moralną i z powodu moralnej konieczności obrony uciskanych nie była też postrzegana jako cena tendencyjności badań i analiz (lecz raczej – jak myślę – kolejny powód do akcentowania *nauki niemainstreamowej*, tym razem na płaszczyźnie moralnej). Jeśli formułowane tu wnioski są słuszne, można spuentować: racja moralna jest immanentną składową i racją usprawiedliwiającą dla analiz *nauki niemainstreamowej*, wskazuje bowiem na konieczny moralnie cel

tych analiz oraz określa ich sens w wymiarze moralnym. To dość ciekawy wniosek, odnoszący się do retoryki transcendentalnej, której skwapliwie unikają przecież reprezentanci *nauki niemainstreamowej*.

Przyznawanie się bądź nie do ideologii fundujących analizę naukową – dla przedstawicieli *nauki niemainstreamowej* kryterium intelektualnej uczciwości badań i analiz – wskazuje na punkt rozbieżny w systemach istotności klasycznego i niemainstreamowego modelu nauki. Jeśli w tym ostatnim deklaracja ideologiczna jest miarą uczciwości intelektualnej, to w tym pierwszym stanowi dowód intelektualnej nieuczciwości. Sposoby waloryzowania aktu zdeklarowania się ideologicznego są łatwo dekonspirowalne. W retoryce niemainstreamowej ideologii naukowej deklaracja ideologiczna jest czymś dobrym, w retoryce klasycznej naukowej ideologii – nieakceptowalnym; jest tam dowodem ideologicznej tendencyjności, naukowej niekompetencji, a nawet kpiny z postulatu obiektywnego reprezentowania świata społecznego, który to postulat uchodzi za najważniejszy, a przede wszystkim – za możliwy. Nauka klasyczna nie godzi się na stanowisko teoretyczne, które *nauka niemainstreamowa* odnotowuje jako swój teoretyczny sukces, głosząc niemożliwą do uniknięcia ideologiczność poznania w naukach społecznych. Wyrażając to inaczej: nauka klasyczna nie przyjmuje założenia epistemologii relatywistycznej, które jest aksjomatem *nauki niemainstreamowej*. W przestrzeni pojęciowej nauki klasycznej istnieje takie poznanie naukowe, które jest względnie obiektywnym i dokładnym odzwierciedleniem zjawisk w świecie społecznym i które ma własność zobowiązania (epistemologicznie i moralnie) do uznawania swej prawdziwości wobec wszystkich jej odbiorców. Uznawanie prawdziwości badań i analiz przez podmioty zainteresowane nimi byłoby przy tym procedurą społeczno-kulturową wyłaniającą się z mocnego stanowiska teoretycznego, że metodologicznie poprawne, dobrze zorganizowane badanie naukowe dostarcza obiektywnej wiedzy o zjawiskach, oraz tożsamego z tym stanowiskiem teoretycznym w nauce przekonania u większości społeczeństwa⁵.

⁵ Strategie ideologizowania nauki mają charakter aktywnego i względnie otwartego (jawnego) ideologizowania praktyk analityczno-retorycznych w nauce. Są elementami względnie dobrze czytelnymi strategii retoryki publicznej. Na ogół nie przybierają wyrafinowanych form. To, które elementy ideologiczne zostały „wymieszane” z określonymi elementami naukowymi, kto za to odpowiada, co chce przez to politycznie osiągnąć, jest dosyć czytelne. Fakt przeważnie niskiego wyrafinowania jawnych strategii mieszania nauki z ideologią nie powoduje jednak słabych recepcji społecznych. To, że „mieszanie” elementów nauki z ideologicznymi jest potencjalnie łatwo demaskowalne, nie prowadzi jeszcze do społecznych demistyfikacji ideologii w przytaczanych publicznie twierdzeniach naukowych. Często bywa i tak, że ideologiczny kontekst twierdzeń naukowych umyka uwadze opinii publicznej.

„Ideologia” nauki klasycznej jako granica wartościowych społecznie analiz dyskursów? W kierunku społeczno-kulturowej mniejszości i praw jednostki⁶

Wnioski z prezentowanych analiz intelektualnych są być może wyrażane w mało konsekwentnym teoretycznie języku. Gdyby interpretować je literalnie (czyli rezygnując z retorycznych kontekstów wypowiedzi i polegając tylko na słownikowych znaczeniach zwieranych w nich słów), podważałaby niektóre z własnych założeń. Zakłada się bowiem mianowicie, że każda wypowiedź społeczna nabudowuje się na pewnych założeniach ideologicznych (jest nośnikiem ideologii). Tymczasem wypowiedzi autorstwa np. analityków dyskursu (które dekonspirują niektóre ideologie) uważane są za obiektywne – w przeciwieństwie do wypowiedzi, w które wkomponowane są na ogół niejawne motywy tych ideologii. Pojawia się słowo „obiektywne”, pojawia się wyrażenie „wolne od ideologii”. Choć retorycznie oznaczają tu tylko, że wypowiedź analityka nie spełnia założeń określonej ideologii (co nie oznacza, że nie spełnia założeń jakiejś innej ideologii), to znaczenia używanych określeń przesądzają o obiektywizmie tej wypowiedzi w mocnym sensie. Można by wszak rzec, że to problem nie dość subtelno języka, dowód niestaranności analityków prezentujących swoje konkluzje. Nieco gorzej, gdyby miało chodzić o stosowaną celowo strategię retoryczną. Ta byłaby wtedy, ni mniej, ni więcej, działalnością ideologiczną: nakierowaną na dyskredytowanie jednej ideologii (ideologii dekonspirowanej w tekście) przy równoczesnym lansowaniu innej (pewnie przeciwstawnej do dekonspirowanej). Socjotechnika miałaby wtedy taki charakter: w analizowanej wypowiedzi dekonspirowuje się określone motywy ideologiczne; twierdzi się przy tym, że wypowiedź na ten sam temat niezawierająca wskazywanych elementów ideologicznych jest obiektywna (milczące założenie), co miałyby u odbiorcy wyrobić wrażenie, że tylko jedna ideologia zakłóca merytoryczność wypowiedzi, inna zaś jest ideologią prawdziwą, wyrazem obiektywności w rozpatrywaniu określonego zagadnienia. Wydaje się, że scharakteryzowana wyżej strategia retoryczna w prezentowaniu wyników badań nie jest czysto hipotetyczna, jest za to bogato egzemplifikowana.

Słowo „obiektywne”, które wymyka się przypadkiem niektórym analitykom dyskursu (częściej w mowie, rzadziej w lepiej kontrolowanych wypowiedziach pisem-

⁶ Ideologie „przeoczną” trudność wynikającą z nierówności statusów twierdzeń normatywnych i naukowych. Na tym kłopoty się wszak nie kończą. Inny problem: ideologie w sposób wybiórczy odnoszą się do dorobku nauki, wybierając z niego jedynie to, co pozostaje w zgodzie z postulatami ideologii. Nasuwającą się tu odmienną praktyk naukowych od ideologicznych chciałbym wyrazić w języku metodologii. Gdyby w przestrzeni praktyk naukowych badacz uwzględniał tylko określone fakty (i milczał na temat pozostałych), zostałby oskarżony o niestaranność przy gromadzeniu bazy faktów badawczych. W przypadku ideologii nie chodziłoby o przeoczenie niektórych faktów, lecz o rozmyślne ich nieuwzględnianie, za które badacz w nauce zapłaciłby cenę oskarżenia o fałszerstwo badawcze.

nych), jest czymś więcej niż konwencją językową. Twierdzą mianowicie, że nie chodziłoby tylko i wyłącznie o uzus językowy czy – co oznacza jeszcze mniej – nawyk językowy. Uważam za prawdopodobne, że słowo „obiektywne”, jakkolwiek ma zapewne oparcie w konwencji językowej, dekonspiruje również **społeczne założenie o prawdziwości**. Społecznie uważa się mianowicie, że prawda istnieje i niektóre wypowiedzi są prawdziwe, inne nie. Używa się **zdroworozsądkowych definicji prawdy** i kryteriów prawdziwości. To wszak chyba mniej istotne. Najważniejsze, że społeczeństwo lokuje prawdę w swoim aparacie pojęciowym (jest kwestią do dyskusji, czy prawda, która pojawia się jako rzeczownik „prawda” i przymiotnik „prawdziwy”, jest tylko elementem językowym, czy też jest głębiej urefleksyjniana – i da się mówić o głębszej świadomości społecznej na temat prawdy: czy prawda symbolizowana jest głębiej niż na poziomie samej tylko konwencji językowej?). Chciałbym odpowiedzieć twierdząco na pytanie w nawiasie.

Społeczeństwo dysponuje zdroworozsądkową koncepcją prawdy, która jest więc **czymś więcej**, niż tylko elementem nieurefleksyjnianych **praktyk językowych**. Wydaje mi się, że słowo „prawda” jest definiowane jako „coś odpowiadające temu, jak jest naprawdę” (jako reprezentacja rzeczywistości pojawiająca się w wypowiedziach, których tematem jest rzeczywistość). Znaczyłyby to, że przymiotnik „prawdziwy” określa takie wypowiedzi, w których zawarta jest prawda lub – wyrażając to nietautologicznie – które reprezentują rzeczywistość taką, jaka ona jest. Staram się uniknąć błędnego koła logicznego (bardziej zadowolające zdefiniowanie prawdy wymagałoby wprowadzenia metapoziomu, jak w definicji prawdy np. u Alfreda Tarskiego [1995, s. 292–332]). Wnikliwsze studium nad teoretyczną koncepcją prawdy jest wszak zbędne. Liczy się dla mnie ta koncepcja prawdy, która pojawia się poza gremiami filozofów. Wydaje mi się, że taka ogólnospołeczna koncepcja prawdy jest mocno zdroworozsądkowa i przypomina klasyczną koncepcję prawdy. Jest dla mnie równocześnie pewne nie tylko to, że społeczeństwo używa słowa „prawda” jako elementu gry językowej, lecz także to, że słowo to demaskuje społeczne przekonanie o istnieniu prawdy i możliwości wypowiedzi prawdziwych.

Jeśli społeczeństwo wierzy w wypowiedzi prawdziwe, znaczy to, że wierzy w wypowiedzi nieideologiczne bądź uważa, że niektóre ideologie są prawdziwe. Wydaje się wszak bardziej prawdopodobne, że to pierwsze – słowo „ideologia” ma raczej pejoratywne znaczenie. To, że wypowiedzi prawdziwych nie nazywa się ideologicznymi, nie oznacza wszak, że nie istnieje jakaś ideologia prawdy: zbiór stanowisk na tematy społeczne, które uznawane są za prawdziwe, składają się zaś na pewną ideologię (mają łatwo rekonstruowalne założenia ideologiczne i elementy normatywno-aksjologiczne). Fakt, że społecznie nie nazywa się wypowiedzi prawdziwych ideologicznymi (i przesądza wszelkie ideologie jako z gruntu nieobiektywne), oznacza tylko, że słowo „ideologia” nie pojawia się w społecznej refleksji o prawdzie. Że jest traktowane jako fragment dyskusji na inny temat. Społeczeństwo ustala pewną konwencję (która nie jest urefleksyjniana), w której prawda antagonizuje z ideologią, wypowiedzi prawdziwe zaś – z ideologicznymi. Nie jest to wszak tylko element strategii językowej, lecz pewne

przekonanie społeczne (o istnieniu z założenia nieideologicznej prawdy i ideologii, które choć mogą być prawdziwe, to na ogół są tylko w części, całe zaś są mocno niepewne i wymagają rezerwy poznawczej). Metaforyzując: w świadomości społecznej i codziennych praktykach konwersacyjnych jest miejsce dla prawdy, słabo wprowadzicie urefleksyjnianej, nietematyzowanej w codziennych rozmowach, jednak składającej się na dość silne przekonanie, którego broni się zwłaszcza w chwilach konfliktów społecznych na tematy światopoglądowe (to nie jedyny typ sytuacji, w którym społeczne przekonanie o nieideologicznej prawdzie staje się silnie widoczne).

Trzeba spytać, **czy da się wydzielić kategorie kwestii, dla których społecznie adekwatne jest pojęcie prawdziwości**, i oddzielić je od hipotetycznych kategorii spraw, do których pojęcie to albo nie stosuje się wcale, albo musi być poprzedzone daleko sięgającą ostrożnością i obwarowane określonymi rygorami. Być może zamiast definicji wyliczającej udałoby się opracować zbiór kryteriów pozwalających odróżniać od siebie wypowiedzi hipotetycznie prawdziwe od „pozaprawdziwych” (umykających pojęciu prawdziwości)? Pytania te odnoszą się do wspólnej kwestii: czy istnieje zbiór spraw objętych uniwersalną racjonalnością społeczną? Wypowiedzi dotyczące zauważalnych cech przedmiotów fizycznych wyrażały epistemologię nierelatywistyczną. Możemy więc powiedzieć, że w stosunku do niektórych spraw ludzie wyrażają silnie zintensyfikowane stanowiska nierelatywistyczne poznawczo. Są przekonani, że wypowiedzi, w których wskazuje się na niektóre cechy przedmiotów fizycznych, są prawdziwe w sensie absolutnym (takie podejście poznawcze nazywam epistemologią nierelatywistyczną). Stanowisko to może być ignoranckie wobec zróżnicowania poznawczego między społeczeństwami różnych okresów historycznych oraz kultur, a nawet pomiędzy kategoriami czy grupami społecznymi żyjącymi w tym samym czasie i w tym samym społeczeństwie. Tych ludzi, którzy, żyjąc obok nas, nie zgadzają się z nami co do postrzegalnych cech przedmiotów fizycznych, nie bierzemy wszak serio.

Powszechne włączanie spraw do klasy opatrzonej pojęciem prawdziwości grozi błędem przesunięcia kategoriałnego. Wydaje się, że barwa przedmiotu fizycznego to właściwość ontologiczna różna od dobra mniejszości społecznych, słuszności określonych rozwiązań normalizacji obcości; same domeny przedmiotów fizycznych, mniejszości społecznych, normalizacji obcości to zaś odrębne kategorie ontologiczne. Nie przesądzając, na czym polega ta odrębność, można bez kontrowersji napisać, że w opisie przedmiotów fizycznych nie pojawiają się motywy aksjologiczno-normatywne, *explicitie* bądź w sposób pośredni (jednak bliski) pojawiające się w opisach mniejszości seksualnych czy określonych propozycji normalizacji obcości, poszczególnych kategorii społeczno-kulturowych. Przykład mniejszości seksualnych czy określonych propozycji normalizacji obcości chyba najtrafniej egzemplifikuje pogląd, że elementem opisu niektórych kwestii społecznych są motywy aksjologiczno-normatywne; usiłuje wyrażać te kwestie w pojęciach, których nie używa się do opisu przedmiotów fizycznych. Kwestie społeczno-kulturowe, zwłaszcza niektóre z nich, są więc emergentne wobec przedmiotów fizycznych (ostrożniejsze sformułowanie tego zdania wskazywałoby na emergentność opisów tych kwestii wobec opisów przedmiotów fizycznych). Bliższa

analiza autonomii opisów kwestii społecznych wobec opisów przedmiotów fizycznych musiałaby sprowadzić się do analizy odrębności od siebie właściwości ontologicznych tych kwestii oraz przedmiotów (unikam konsekwentnie nazywania kwestii społecznych „przedmiotami”, bo byłoby to mylące – choć, wedle ontologa, byłyby one nimi). Odpowiedź na pytanie, dlaczego i w jaki sposób przedmioty fizyczne różnią się od kwestii społeczno-kulturowych (choć jedne i drugie są elementami rzeczywistości), prowadziłaby do analiz ontologicznych. Twierdząc, że za pomocą ontologii nie uda się sformułować oryginalniejszych odpowiedzi na pytanie, jak przedmioty fizyczne różnią się od kwestii społeczno-kulturowych, trzeba powrócić do wyjściowego punktu analizy. Interesuje więc nas poziom praktyki językowej, w której pojawiają się te przedmioty oraz kwestie.

Jeśli w opisach kwestii społecznych i w ich rozstrzygnięciach pojawiają się motywy nieobecne w opisach przedmiotów fizycznych, trzeba stwierdzić ich przynależność do odrębnej praktyki retorycznej. W obrębie tej praktyki trzeba później zbadać zasadność użycia słowa „prawda” i pochodnych od tego słowa. Trzeba mianowicie odpowiedzieć na pytanie, czy rozstrzygnięcia kwestii społecznych można określać jako prawdziwe, a same sformułowania tych kwestii – jako obiektywne. Zapomnijmy o silnie emocjonalnych postawach ludzkich wobec niektórych spraw społecznych. Jakkolwiek w praktyce bywają one niezwykle istotne, a nawet decydujące, interesuje nas tylko sama możliwość zawarcia słowa „prawda” i słów utworzonych od niego w pewnych praktykach retorycznych. W praktykach retorycznych, dla których tematem są przedmioty fizyczne, słowa te są adekwatne. Podejrzewam, że ich adekwatność w praktykach tematyzujących kwestie społeczno-kulturowe jest względna.

Interesuje mnie *de facto* odpowiedź na pytanie, czy istnieje taki zbiór zdań na silnie kontrowersyjne tematy społeczne, który nie byłby dyskursem (czyli nie stanowiłby wypowiedzi współwarunkowanej czynnikami niemerytorycznymi). Interesowałaby mnie mianowicie wypowiedź nieideologiczna. Doprecyzuję: chodzi o wypowiedź, która społecznie nie zostałaby uznana za ideologiczną. Wydaje się, że taka wypowiedź jest możliwa. Sformułowania problemów społecznych, które budzą najmniejsze kontrowersje, albo nie budzą ich wcale, są wyrażane w języku fizycznym i medycznym. To mocno wymowne, pamiętając, że właśnie opisy przedmiotów fizycznych są powszechnie uważane za obiektywne. Do nich też stosuje się społecznie pojęcie prawdziwości wypowiedzi. O odrębności języka opisującego przedmioty fizyczne od języka kwestii społecznych decyduje nieobecność motywów aksjologiczno-normatywnych. Wydaje się więc, że sformułowania problemów społecznych unikające elementów aksjologiczno-normatywnych zyskałyby społecznie miano obiektywnych. To, czy w określonej sytuacji stałoby się tak faktycznie, czy też nie, nie jest tu problemem analizy. Nie interesuje mnie bowiem, jak silnie emocjonalne postawy ułatwiałyby bądź utrudniałyby ludziom uznanie takich opisów za obiektywne. Chcę się skupić na standardach wypowiedzi, nie standardach jej odbioru społecznego. Nie rozdzielał jednak szczególnie mocno tych spraw. Wydaje mi się, że wobec większości kwestii i dla większości ludzi możliwe jest takie stonowanie emocji, że za obiektywne zostałyby przynajmniej uznane

sformułowanie problemu. Wydaje mi się też, że w zasięgu niewyśrubowanej kompetencji językowej są takie opisy nawet drażliwych kwestii społecznych, które nie wywołają oskarżeń o ideologiczność. Kwestią do analizy jest tu tylko chęć znalezienia określonych podmiotów dla takiego języka. „Czystość” ideologiczna sformułowania problemu społecznego nie jest więc fantazmatem, lecz jak najbardziej ziszczalnym postulatem, a więc standardem debaty publicznej.

Mając powyższe na uwadze, powinienem odnieść się do analizy kategorii prawdy jako elementu retoryki oraz prawdy jako składnika świadomości społecznej i pojęcia nauki.

Jest pytaniem do analiz filozoficznych, czy fakt intensywnego eksploatowania słowa „prawda” w praktykach językowych ludzi świadczy o żywotności pewnych naleciałości metafizycznych w myśleniu ludzi, czy też „prawda” jest koniecznym, niezbywalnym elementem myślenia. Sama analiza językoznawcza nie jest w stanie odpowiedzieć na tak sformułowany problem. Mieści się on poza spektrum kompetencji językoznawców. Optuję za konwencjonalną definicją prawdy (która zbiega się z jej klasycznym rozumieniem). Ujęcie klasyczne silnie zadomowiło się w świadomości ludzi i znalazło wyraz w sposobach myślenia o nauce znacznej części naukowców. Zinstytucjonalizowało się też do lepiej kodyfikowanych zaleceń metodologicznych w niektórych szkołach naukowych, będąc tam pojęciem silnie oczywistym i nieproblematyzowanym ze względu na wątpliwości teoretyczne np. niektórych przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych.

Fakt zawarcia klasycznie rozumianego pojęcia prawdy w metodologicznych zaleceniach określonych szkół w nauce nie jest samodzielnym teoretycznym argumentem. Jest perswazją retoryczną. Można je jednak powiązać z częstą obecnością słowa „prawda” w lepiej i słabiej urefleksyjnianych manierach językowych ludzi. Wtedy stanie się argumentem w dyskusji teoretycznej.

Powołując się jeszcze raz na walor definicji konwencjonalnej, chcę sformułować argument: pojęcie prawdy w klasycznym rozumieniu jest elementem normatywnym nauki, bo refleksja nad nauką jest specyficznym typem refleksji społeczno-kulturowej (musi więc uwzględniać pojęcia praktyki społeczno-kulturowej, której jest fragmentem), pojęcie prawdy jest zaś pierwotne w globalniejszej refleksji społeczno-kulturowej. Do argumentu eksploatującego walor konwencjonalności można dołożyć następujący: klasycznie rozumiana prawda, która pojawia się nagminnie w świadomości społecznej i retorykach potocznych, sprawdza się bardzo często w naukowych praktykach poznawczych. Jest więc skuteczna. Można napisać, że intuicje ludzi na temat prawdy przechodzą test skuteczności ze względu na praktyki poznawcze nauki. Efekt pracy narządów zmysłów (naoczność) jest dla wielu analiz naukowych wystarczającą gwarancją pewności twierdzeń.

Można zaoponować: psychologia, socjologia i pedagogika teoretyzują na temat zjawisk abstrakcyjnych i trudno obserwowalnych, na które tylko pośrednio składają się obserwowalne zachowania ludzi. Nie sposób zaprzeczyć. Wtedy nietrudno o elementy ideologiczne w analizach: brak konkretnego obrazowego przekładu się na brak ramy

mitygującej możliwe hipotezy wyjaśniające. W przypadku zjawisk obserwowalnych hipotezy muszą uwzględniać te zjawiska, zatem liczba hipotez jest na ogół mniejsza niż w przypadku zjawisk, dla których brakuje ramy w postaci obserwowalnych zachowań ludzi. Wskazując na mniejszą liczbę możliwych hipotez przy analizach działań obserwowalnych, nie zapominam o bogatych możliwościach interpretacji tych działań. Wydaje mi się po prostu, że mimo możliwości wielorakiego interpretowania obserwowalnych działań ludzi liczba możliwych interpretacji jest i tak mniejsza niż w przypadku zjawisk abstrakcyjnych, pośrednio tylko uwarunkowanych obserwowalnymi zachowaniami. Spełnienie postulatu neopozytywistów, aby ograniczyć się tylko do zjawisk obserwowalnych, wydaje się dziś trudne. Praktyka badawcza w naukach społecznych korzysta ze wskaźników inferencyjnych, wskazujących na zjawisko w sposób pośredni, lub stosuje taką analizę teoretyczną, w której działania dużych kolektywów społecznych wplatanie są w ogólne struktury wyjaśniania zjawisk społecznych i nie zawsze korzysta się przy tym z wyników analiz statystycznych na temat takich kolektywów (lecz korzysta np. z interpretacji historycznej, pewnych modeli idealizacyjnych z innych dyscyplin nauki). Osobnym problemem jest nie zawsze oczywista granica między analizą empiryczną a refleksją teoretyczną. Zgodnie ze wskazaniem hipotetyzmu dedukcyjnego źródłem hipotez są teorie naukowe. Za ich pomocą interpretuje się również wyniki analiz badawczych.

Zainteresowanie nauk społecznych problemami, dla których zjawiska obserwowalne są tylko manifestacją (w dodatku dosyć umowną), nie zanika i prawdopodobnie nie zaniknie. Otwiera za to przestrzeń swobody interpretacyjnej badaczy społecznych. Nie maleje znaczenie w badaniach intuicji analityka. Jest i będzie lepiej dla badań, jeśli z rzeczywistością empiryczną będzie się konfrontował badacz o wysokiej wyobraźni i inteligencji społecznej (niefortunne, jednak intuicyjne określenie). Praktyka wyjaśniania rzeczywistości empirycznej w analizach społecznych jest i pozostanie, w pewnym zakresie, sztuką objaśniania. Z praktyk wyjaśniających nie znikną w zupełności „momenty hermeneutyczne”. Pozostaną. Wzmaga to niebezpieczeństwo groźnych dla nauk społecznych powiązań z ideologiami, zwłaszcza jeśli te miałyby w sposób aktywny włączać się do badań (scharakteryzowane strategie jawnej ideologizacji nauki). Ta kwestia jest wszak raczej problemem rzetelności i uczciwości intelektualnej badacza.

Rozważania o nauce charakteryzują się wieloma wymiarami. Moja uwaga została skupiona przede wszystkim na kwestiach związanych z przyjęciem przez wybrane wspólnoty naukowe – akademickie – konkretnych założeń przynależnych dyscyplinom naukowym wobec m.in. ich różnicowania kulturowego i społecznego oraz praw je normujących. Zwróciłem więc uwagę na trzy kwestie, które według mnie kształtują istotę naukowych postaw wobec wielości kultur i zachowań społecznych. Chodzi zatem o ideologię, naukę i prawdę związane m.in. z marginalizacją prawa jednostek i grup społeczno-kulturowych, z wielokulturowością. Te trzy odłony są ściśle ze sobą powiązane. W najwyższym stopniu odnoszą się one bowiem do charakteru relacji między dominującą naukowo większością a mniejszością. Pojawia się ona w przestrzeni akademickiej, ale również społeczno-kulturowej jednostek preferujących odmienne

systemy aksjologiczne i normatywne. Przejawia się ona w grupowym dążeniu do realizacji własnego interesu. A ponieważ interesy większościowej wspólnoty naukowej i mniejszości są najczęściej sprzeczne, to pojawia się polityka, która jest konkretnym działaniem w określonym kontekście społeczno-historycznym.

W ramach zakończenia

Pokazałem dwa światy o odmiennej optyce związanej z uprawianą obiektywnie subiektywną nauką, dwa światy, chociaż ze wspólną ideą odnoszącą się do ukazywania prawdy. A podsumowaniem niech będą słowa filozofa Ferruccio Rossi-Landiego (1977, s. 161, 163):

[...] nie ma żadnej nieideologicznej strefy rzeczywistości, której przysługiwałoby miano strefy realistycznej; nie jest nią strefa wyznaczona i chroniona przez stosunek epistemologiczny ustanowiony za pośrednictwem nauki opartej na sądach postrzegawczych – co więcej to jest właśnie jedna z najbardziej typowych ideologii filozoficznych, które wciąż jeszcze krążą po kulturze współczesnej. [...] Nie istnieje nauka, która dawałaby nam ostateczne gwarancje, istnieje tylko pozytywistyczny mit takiej nauki; co więcej, mówić o nauce w liczbie pojedynczej właściwie nie ma sensu. [...] Wewnątrz wszystkich nauk, które się dotąd rozwinęły, jest obecna ideologia klas i narodów panujących [...] Dyscyplin wolnych od ideologii w ogóle nie ma.

Czym jest zatem nauka humanistyczno-społeczna w perspektywie działań edukacyjnych? Wymowa niniejszego artykułu (mającego charakter analityczno-refleksyjny) może przywołać na myśl tragiczne, uprzedmiotowione uwikłanie człowieka w matni rzeczywistości ideologicznej i edukacyjnej. Jeżeli dodać do tego fakt, że jest on jednym z wielu podmiotów konstruujących i podtrzymujących m.in. substancję aksjologiczną społeczeństwa, a jego wpływ w ostatecznym rozrachunku okazuje się ograniczony, przesłanie jeszcze bardziej może napawać poczuciem bezradności i zagrożenia. Człowiek włączony w tryby społeczno-kulturowej maszyny – poddany jednoznacznej uwadze jego instytucji kontrolno-ocennych, a wcześniej edukacyjno-społecznych (aksjologiczno-kulturowych), urzeczywistniający zastane wzorce kulturowe (z kształtowanym mitem np. ekskluzywności, nadrzędności grupy, klasy społecznej) – jawić się musi jako podmiot o bardzo niewielkiej przestrzeni autonomii i swobody decyzyjnej (np. świadomość zbiorowa w niewielkim stopniu jest redukowalna do świadomości podmiotu). Ów fakt może zastanawiać, jeśli weźmie się pod uwagę współcześnie nader często i głośno artykułowane żądania emancypacji, które rozlegają się z wielu miejsc struktury społeczno-kulturowej, będąc tam zarówno ideowym manifestem, wyrazem kontestacji, jak i wołaniem o zauważenie grup poczytujących siebie za marginalizowane w społecznej dystrybucji zasobów.

Bibliografia

- Breczko J. (2010). Trujące owoce trzeciej filozofii podejrzeń (O szkodliwym wpływie psychoanalizy na kulturę współczesną). *Colloquia Communia*, 88–89(1–2), 131–159.
- Chomsky N. (2002). *Media control: The spectacular achievements of propaganda*. New York: Steven Stories Press.
- Herman E.S., Chomsky N. (1988). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. New York: Pantheon Books.
- Hindess B. (1999). *Filozofie władzy. Od Hobbesa do Foucaulta*. Tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński. Warszawa–Wrocław: WN PWN.
- Melosik Z. (1997). Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje). *Kultura Współczesna*, (1), 57–71.
- Rokicki J. (2006). O realności i złudzeniu „globalizacji”, „wielokulturowości” i „ponowoczesności”. W: K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek (red.), *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie* (s. 25–37). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rossi-Landi F. (1977). Semiotyka a ideologia. W: A. Nowicki (red.), *Współczesna filozofia włoska* (s. 161–164). Warszawa: PWN.
- Stengers I. (2000). *The invention of modern sciences*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sztompka P. (1988). Socjologiczna teoria podmiotowości. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość: Możliwość – rzeczywistość – konieczność* (s. 11–20). Poznań: Zakład Psychologii PAN, Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZK ZMW.
- Tarski A. (1995). *Pisma logiczno-filozoficzne*, t. 1, *Prawda*. Warszawa: WN PWN.

DR HAB. MIROSŁAW KOWALSKI, PROF. UZ – dyrektor Instytutu Pedagogiki oraz kierownik Zakładu Podstaw Pedagogiki i Logopedii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Od 2011 r. członek Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Autor, współautor, redaktor lub współredaktor prawie 200 artykułów naukowych i monografii. Członek rad naukowych i redakcyjnych wielu zagranicznych i krajowych czasopism naukowych, m.in. „Review of European Studies” (Kanada); „Higher Education Studies” (Kanada); „Problems of Education in the 21st Century” (Litwa); „Studia z Teorii Wychowania”; „Wychowanie na co Dzień”; „Horyzonty Wychowania”; „Konteksty Pedagogiczne”. Jego zainteresowania naukowe to m.in. hermeneutyka i fenomenologia, instytucjonalne procesy edukacyjne; relacje nauczycieli i rodziców, nauczycieli i uczniów; współdziałanie środowisk na rzecz rozwoju dziecka; współczesna myśl wychowawcza, etyka pedagogiczna, prawo oraz spory edukacyjne i pedagogiczne; pedagogika zdrowia i życia codziennego.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich: 32,75

Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szelağ

Druk ukończono w grudniu 2021

Druk i oprawa: Fabryka Druku

W zamyśle Redaktora Naukowego monografia ma łączyć zdiagnozowany stan praktyki edukacyjnej z propozycjami zmian i modernizacji wybranych jej obszarów, wynikającymi z zastosowania teorii pedagogicznych. Jej Autorzy, Członkinie i Członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (w kilku przypadkach wraz ze swoimi współpracownikami) przedstawili własne rozważania w układzie: diagnoza – kierunki zmian i modernizacji – niezbędne warunki realizacyjne. Rozszerzyli przy tym pole namysłu o diagnozę i perspektywy rozwoju wybranych subdyscyplin pedagogicznych. W rezultacie powstał wielowątkowy raport pozwalający spojrzeć na pedagogikę z perspektywy teoretycznej i praktycznej – za co wyrażam gorące podziękowania wszystkim Autorom (...).

Na podkreślenie zasługuje fakt, że autorskie diagnozy wybranych fragmentów rzeczywistości dotyczącej teorii pedagogicznych i praktyki edukacyjnej zostały poddane refleksji natury interdyscyplinarnej – specyficznej dla zadań realizacyjnych opartych na pogłębionej analizie stanu oraz doświadczeń (również międzynarodowych). Dzięki takiemu podejściu otrzymaliśmy nie tylko autorskie diagnozy, które są silną stroną badań pedagogicznych, lecz także autorskie pomysły na rozwiązanie zdiagnozowanych problemów, będące eksperckim głosem pedagogów.

Z *Wprowadzenia* Redaktora Naukowego
prof. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego

Prognozowanie przyszłości to nic innego jak planowanie społeczne, które stanowi przedmiot zainteresowania różnych dyscyplin naukowych. W rodzinie nauk społecznych, a w szczególności w pedagogice, wraz z rozwojem i postępującym zróżnicowaniem form (trendów ewolucji) życia publicznego nieopornie wzrasta skala i rola zjawisk spontanicznych szczegółowo omawianych w literaturze przedmiotu w sferze teorii, a w znacznie mniejszym wymiarze w obszarze ich aplikacji praktycznych. Wiele bowiem jednostek i grup społecznych zostaje bezpośrednio uwikłanych w *cykl zdarzeń* nieoczekiwanych, których przebieg wykracza poza dotychczasowe doświadczenia ich uczestników. Proponowana przez Redaktora Naukowego tomu prof. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego idea integracji społecznej za pośrednictwem edukacji na rzecz stabilizacji powstaje w warunkach zakłóconej internalizacji norm i wartości (...).

Poszczególne artykuły posiadają walor bezpośredniego wykorzystania praktycznego. Są one wszystkie bez wyjątku rozprawami o teoretyczno-diagnostycznym charakterze. Zasługują na uwagę osób kreujących politykę społeczną i edukacyjną w naszym kraju (...).

Z recenzji
prof. dra hab. Andrzeja Radziewicza-Winnickiego

ISBN 978-83-66879-28-7



Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
1922–2022