



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVI (1/2022)

nadesłany: 17.11.2021 r. – przyjęty: 7.12.2021 r.

Józefa BAŁACHOWICZ*

**Edukacja do naprawy. Na marginesie raportu:
*Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju
kompetencji w Polsce (2020)***

**Education to be fixed. On the margin of the report: *Beyond the horizon.
Taking a course for education. The future of the competency development
system in Poland (2020)***

Abstrakt

Wprowadzenie. Dyskusja nad zmianą modelu edukacji wiązana jest szczególnie z potrzebami gospodarki i postępem technologicznym, z powszechną cyfryzacją, wyznaczającą zapotrzebowanie na nowe ludzkie kompetencje. Bardzo trudno jednak jest sformułować długookresowy, strategiczny program rozwijania kompetencji potrzebnych na wiele lat. Możliwe jest za to określenie takich kierunków rozwoju systemu edukacji, które w przyszłości ułatwią człowiekowi twórczą adaptację do dynamicznych zmian.

Cel. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na istotne braki w projektowaniu podstaw teoretycznych modelu polityki edukacyjnej dla Polski na kolejne ćwierćwiecze, zawartych w raporcie *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce (2020)* i przedstawienie niezbędnych uzupełnień.

Materiały i metody. Przedmiotem analizy i prowadzonej polemiki jest treść raportu *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce (2020)*,

* e-mail: baljola@aps.edu.pl

Katedra Wczesnej Edukacji, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Polska.

Department of Early Childhood Education, Institute of Support of Human Development and Education, The Maria Grzegorzewska University, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland.

ORCID: 0000-0001-6208-8042

który przedstawia teoretyczną podstawę zaprojektowania modelu polityki edukacyjnej dla Polski na kolejne 25 lat. Ze względu na ramy artykułu polemika z treścią raportu ograniczona jest tylko do diagnozy przemian i stanu edukacji, demokratyzacji kultury szkoły, codzienności edukacyjnej, modeli uczenia się oraz podmiotowego ujęcia efektów edukacji kształcenia ogólnego.

Wyniki. Jako główną przyczynę pogłębiania się kryzysu edukacji autorka podaje: brak demokratyzacji kultury szkoły, systemu oświaty, wprowadzenie centralizacji, standaryzacji i mierzalności efektów nauczania, co wywołuje nastawienie na reprodukcję treści, konkurencję, wczesną selekcję czy ograniczenie podmiotowości ucznia i nauczyciela. Proponuje wprowadzenie takich warunków edukacyjnych, które będą promować uczenie się innowacyjne, partycypację, współdziałanie, refleksyjność, autonomię, umiejętność podejmowania decyzji i zarządzania sobą, będą uczyć nawiązywania dobrych relacji z innymi, brania odpowiedzialności i kształtowania swojego środowiska życia.

Wnioski. Przygotowanie nowego modelu edukacji i polityki oświatowej bez odniesienia do wartości demokratycznych, podmiotowych, a także nowego rozumienia roli dziecka w uczeniu się oraz bez uwzględnienia potrzeb zrównoważonego rozwoju czyni go ułomnym, pozbawionym bezpieczników do przyszłej korekty.

Słowa kluczowe: reformy edukacji, kryzys szkoły, kierunki zmian, demokratyzacja, podmiotowość.

Abstract

Introduction. The discussion on the revision of the education model is particularly associated with the demands of the economy, and technological progress, as well as with common digitisation, which sets requirements for the new human competences. However, it is very difficult to formulate a long-term strategic program for the development of competences needed for the next few years, but it is possible to lay down guidelines for development of the education system, which would facilitate a creative adaptation to dynamic changes in the future.

Aim. The purpose of this article is to draw attention to important shortcomings in the designing of the theoretical foundations of Polish educational policy for another quarter-century, included in the report *Beyond the horizon. Education course. The future of the competency development system in Poland (2020)* and to present the necessary supplements.

Research material and methods. The subject of analyses and polemics is the content of the report *Beyond the horizon. Education course. The future of the competency development system in Poland (2020)*, presents the theoretical basis for designing an educational policy model for Poland for the next 25 years. Due to the scope of the article, the discussion is limited only to the diagnosis of the current state of education, the democratization of school culture, everyday life in education, learning models, and a subjective approach to the effects of general education.

Results. The author of the article indicates the main reasons for the deepening of the education crisis: the lack of democratization of school culture as well as the entire education system, introducing centralization, standardization, and measurability of learning outcomes which causes the attitude towards the reproduction of content, competition, early selection, and the limitation of the teacher's, and the child's subjectivity. The author of the article proposes to introduce particular educational conditions promoting innovative learning, participation, cooperation, reflexivity, autonomy, as well as the ability to make decisions and manage oneself, learning how to build good relationships, take the responsibility and shape living environment.

Conclusion. Creating a new educational model and policy without reference to democratic and subjective values as well as without understanding the role of the child role in the learning process and the need for sustainable development is taken into account makes this model deficient and deprived of use for future correction.

Keywords: education reforms, school crisis, directions of change, democratization, subjectivity.

Wprowadzenie

Za sprawą pandemii spowodowanej COVID-19 współczesny świat dramatycznie przypomni nam, że zmiana, nieprzewidywalność, niepewność, ryzyko, brak stabilności, tego co trwałe są stałymi cechami współczesności, przejawami codziennej egzystencji człowieka. Aktualna dynamika i nagromadzenie trudnych i zagrażających nam zdarzeń jest niespotykana, potęguje niepewność, zwielokrotnia, wyostrza je, co u każdego z nas wywołuje poczucie utraty kontroli nad „swoim światem”, poczucie bezsilności, niepokój, zagubienie, zwątpieniem itp. Wszyscy uczestniczymy w tym trudnym doświadczeniu, próbujemy je racjonalizować, ale fenomen zdarzeń polega między innymi na tym, że nie mamy wzorców, gotowych scenariuszy działania. Wprawdzie przychodzą nam z pomocą wiedza i nauka, refleksyjność i racjonalność, ale musimy je zastosować do rozumienia nowego kontekstu, oceny uwarunkowań nowych zjawisk, oceny ryzyka oraz wyboru dróg działania obejmujących wszystkie poziomy egzystencji społecznej i jednostkowej. Należy dodać, że problematyka zagrożenia i niepewności wpisana w codzienność wyostrza kwestie moralne: solidarność, równość, troskę o słabszych, zaufanie, odpowiedzialność itp. Czas trudny, jednocześnie niezwykajny jest czasem próby dla osiągniętej kondycji społecznej i jednostkowej, a także czasem stawiania pytań o rolę edukacji w osiągnięciu tej kondycji.

Oprócz „tęsknoty” za szkołą, którą znamy, kolejny raz zauważamy potrzebę zmiany modelu edukacji w obliczu wyzwań, „transformacji ku nieznanemu”. Dotychczasowa szkoła oparta zasadniczo na modelu reprodukcji kulturowej, w której brak aktywności badawczej uczniów, incydentalność pracy grupowej, normalizacja treści i umiejętności, brak rozwoju zdolności i zainteresowań młodych ludzi oraz ich kompetencji społecznych nie przygotowuje do nowych wyzwań. Nie wystarczy wykształcenie człowieka do zastanych sytuacji, reguł i sposobów działania, bo ciągła zmiana wymaga nowych reguł i metod działania, a także nowych kompetencji. Nie ma gotowych „ściągawek” z uczenia się kompetencji do zmiany, kolejne pokolenia muszą wypracować swoje rozwiązania. Niemniej, należy się w pełni zgodzić z ogólną rekomendacją Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla

XXI wieku, zawartą w Raporcie dla UNESCO *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (Delors, 1998), według której sensem edukacji jest rozwój każdej osoby i wspólnoty, przez przygotowanie każdej jednostki do twórczego uczestnictwa w kulturze i cywilizacji, ich doskonaleniu i rozwoju. Chodzi nie tylko o humanistyczne powołanie edukacji, rozwój osoby ludzkiej, ale też o jej zaangażowanie i wspieranie kreatywnej roli jednostki w świecie zewnętrznym, co dotyczy świata symbolicznego i materialnego, w równej mierze świata wartości i relacji międzyludzkich, jak i warunków życia.

W tok tej dyskusji można włączyć kompleksowy raport wizji zmiany edukacji przygotowany przez Fundację Gospodarki i Administracji Publicznej pt.: *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (2020). Został on opracowany w ramach projektu *Budowa systemu wiedzy, kompetencji i postaw warunkujących szanse rozwojowe Państwa Polskiego w erze rewolucji przemysłowej 4.0*, finansowanego ze środków programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „DIALOG” w latach 2019-2020. Jego efektem ma być zaprojektowanie modelu polityki edukacyjnej dla Polski na kolejne dwudziestopięcioletnie. Przywołany raport powstał w wyniku realizacji pierwszej fazy wspomnianego projektu, ma charakter teoretyczny i zawiera model rozwiązań w zakresie nowej polityki publicznej w sferze edukacji i kształtowania kompetencji (Poza horyzont, 2020, s. 3). Publikacja tego raportu zbiegła się z czasem pandemii – choć nie było to zamierzone przez autorów – niemniej obecny kontekst zdarzeń wyostreza spojrzenie na przedstawioną diagnozę aktualnego stanu edukacji, jej uwarunkowania i proponowane zmiany. Dotyka ona ważnych wymiarów społecznych, kulturowych, pedagogicznych i politycznych funkcjonowania systemu edukacji i rozumienia jego roli w rozwoju jednostki i wspólnoty.

Jako przedstawiciel pedagogiki wczesnoszkolnej z dużym uznaniem i nadzieją przyjmuję otwarcie dyskusji nad koniecznością zmian systemu kształcenia. Edukacja wczesnoszkolna jest ważnym etapem w realizacji długofalowych celów rozwojowych człowieka. Jej zadaniem jest powiększanie potencjału umysłowego dziecka, wsparcie młodego człowieka w budowaniu swojej indywidualności w relacjach społecznych, przygotowanie do dalszego twórczego uczenia się (Magda-Adamowicz, 2014). Habitus ukształtowany w codziennych kontekstach uczenia się w klasach początkowych stanowi podstawę recepcji nowych wiadomości, specyficznych wymiarów indywidualnej i społecznej aktywności, kodów komunikowania się i strategii działania w nowych sytuacjach.

W pełni zgadzam się z postulatem autorów raportu systemowych zmian oświaty, wypracowania umowy społecznej w tym zakresie, następnie „wyjęcia” reformy z przestrzeni sporów politycznych i realizacji jej z zachowaniem zasad decentralizacji zarządzania. Pominę kwestie polityki oświatowej czy kwestie organizacyjne,

a poruszę kwestie socjalizacji i wychowania młodego człowieka, które wyraźnie nie wybrzmiały bądź nie zostały zauważone czy podjęte w przedmiotowym raporcie, a – moim zdaniem – decydują o jakości zmian całego systemu. Niezmienną wskazówką w analizie projektowanych reform edukacji jest dla mnie myśl Jerome Brunera (2006, s. 166), że reformy powinny być prowadzone z większą świadomością tego, dokąd zdążamy oraz z głębszym przekonaniem, jakimi ludźmi chcielibyśmy się stać. Edukacja jest zawsze praktyczną realizacją jakiejś wizji modelu rozwoju kultury, jakichś wyborów co do kierunku rozwoju społeczeństwa, oczekiwanej jakości życia, orientacji i aspiracji ekonomicznych, mechanizmów uwarstwienia społecznego i form praktyki społeczno-politycznej.

Ze względu na ramy artykułu poruszę tylko wybrane kwestie, ważne dla pedagoga, a mianowicie diagnozę aktualnego stanu edukacji, potrzebę demokratyzacji kultury szkoły, codzienności edukacyjnej, modeli uczenia się oraz podmiotowego ujęcia efektów edukacji kształcenia ogólnego. Moim celem jest włączenie się w dyskusję nad projektem ważnym dla rozumienia edukacji i kierunku jej zmian w świecie niepewności i ryzyka oraz jej wymiarów społecznych i humanistycznych. Rozpocznę od przedstawienia ogólnych założeń przywoływanego raportu.

Poza horyzont. Kurs na edukację - założenia raportu

Autorzy publikacji *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (2020) wychodzą z założenia, że „Świat jest poddany transformacji ku nieznanemu” (2020, s.7), której jednym z głównych czynników jest kolejna fala intensywnych przemian technologicznych oraz organizacji i charakteru pracy. Brak jest nowych wzorców działania, które można przyjąć i dostosować do lokalnych kontekstów. Z tego powodu bardzo trudno jest sformułować długookresowy, strategiczny program rozwijania kompetencji potrzebnych za lat dziesięć, dwadzieścia, trzydzieści i więcej (Poza horyzont, 2020, s. 13). Możliwe jest natomiast określenie strategicznych kierunków rozwoju systemu edukacji, co w przyszłości ułatwi twórczą adaptację do dynamicznych zmian. Obecnie „szeroko rozumiane systemy edukacyjne pozostają w tyle, trzymając się kurczowo wzorców wypracowanych we wcześniejszych fazach nowoczesności” (Poza horyzont, 2020, s. 7). Aby lepiej rozumieć współczesność i lepiej przygotowywać do niepewności, jaką niesie przyszłość, edukacja nie może ograniczać się do pielęgnowania przeszłości, lecz ma ją nieustannie poddawać twórczej rekonceptualizacji. W Polsce od lat 70. XX wieku stopniowo rośnie niezadowolenie ze społecznych efektów kształcenia, co jest wynikiem tego, że nie tylko edukacja nie potrafi odpowiadać na potrzeby społeczne, ale także państwo nie potrafi wypracować klarownego kierunku przemian systemu oświaty.

Kolejne podstawowe założenie przyjęte we wspomnianej publikacji brzmi: „Rozwój Polski nie będzie możliwy bez głębokiej zmiany kulturowej prowadzącej do podniesienia ogólnego poziomu zaufania oraz otwartości na dialog i współpracę” (Poza horyzont, 2020, s. 25). W Polsce dominuje monocentryczna formuła przywództwa, ograniczająca przestrzeń społecznego dyskursu i zbiorowej refleksji, a nowoczesnemu społeczeństwu potrzebne jest przywództwo policentryczne i demokratyczne, wytwarzające wspólnotę wartości i celów. Problemem polskiego społeczeństwa są słabe umiejętności komunikowania się oraz słaba motywacja do współdziałania obywatelskiego, czy też udziału w nowych, np. sąsiedzkich relacjach społecznych. Dużo łatwiej przychodzi nam rywalizować i toczyć spór niż współpracować. Natomiast „warunkiem spójności społecznej jest taka szkoła, w której najistotniejsze jest rozwijanie predyspozycji i aspiracji uczniów oraz kształtowanie ich zdolności do twórczego uczenia się” (Poza horyzont, 2020, s. 8).

Zdaniem autorów projektu globalnych zmian edukacji, nasza aktualna szkoła nie może sprzyjać rozwojowi kraju, bo jest mocno zakotwiczona w paradygmacie szkoły epoki przemysłowej. Szkołę charakteryzuje „deficyt społeczny”, który polega na odżegnywaniu się edukacji od zadania celowego budowania i wzmacniania więzi społecznych, postaw prospołecznych, doświadczeń dających poczucie sprawczości we współdziałaniu. Przejawem tego jest między innymi brak w szkole formy pracy w małych grupach, niewłaściwe metody kształcenia nastawione na przekaz wiedzy i trening zapamiętywania. „Wiadomo też od dawna, że umiejętność pracy zespołowej jest ceniona wśród pracodawców. Jednak system edukacji nie przyjmuje tego w szerszej skali” (Poza horyzont, 2020, s. 33).

W zakresie rozwijania kompetencji szkoła pozostaje w tyle za rynkiem pracy, gdzie coraz większą rolę przypisuje się kompetencjom o ogólniejszym charakterze, a podstawową kompetencją przyszłości jest umiejętność uczenia się, nabywania kompetencji. Wręcz „zagęszczenie” rozwoju technologicznego będzie wyznaczało potrzebę dynamiki ludzkich kompetencji na rynku pracy. Jako przykłady zmian na rynku pracy autorzy podają: ekstremalne skomunikowanie i wykorzystanie masowych informacji, gwałtowny rozwój biotechnologii i inżynierii genetycznej, centralizację danych i analizy wielkich zbiorów danych, wzrost znaczenia technologii w różnych dziedzinach zarządzania, organizacji, regulacji życia społecznego itp. W wyniku rozwoju technologii informacyjnych, w tym sztucznej inteligencji, nastąpi radykalny wzrost automatyzacji, będzie zatem odczuwalny silny deficyt kreatywnych kadr przy nadmiarze pracowników potrafiących dobrze wykonać rutynowe czynności. Zdaniem twórców projektu zmian, bardzo duże znaczenie będzie miała umiejętność szybkiego zdobywania nowych kompetencji do rynku pracy, zapewniających szybką adaptację do zmian i zdolność do efektywnej współpracy w zespołach zadaniowych itd. (Poza horyzont, 2020, s. 22).

Autorzy raportu *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (2020) stwierdzają, że na tle kolejnej fali intensywnych przemian technologicznych widać „jak bardzo polska szkoła odżegnuje się od udziału w grze o przyszłość” (Poza horyzont, 2020, s. 8). Wobec tego należy zmienić model nauczania/uczenia się, odejść od transmisji na rzecz dialogu i relacji, kreatywności, wspierania samorozwoju, różnorodności treści i dróg uczenia się. Takie oczekiwania – zdaniem autorów raportu – wiążą się też ze zwróceniem uwagi na wymiar emocjonalny uczenia się, klimat klasy itp. Kluczowy dla kształcenia cel wiąże się z rozwojem osoby oraz wychowaniem w duchu takich wartości jak: wolność, podmiotowość, otwartość na innych oraz samostanowienie i autonomia. W kształceniu humanistycznym nie chodzi wyłącznie o rozwijanie wybranych kompetencji (np. komunikowania się i trafnego użycia języka), ale o rozwój skierowany na uruchomienie całego unikalnego potencjału osoby, o integralność rozmaitych jej kompetencji zarówno specjalistycznych, jak i ogólnych, w tym także moralnych (por. Poza horyzont, 2020, s. 46). Tak rozumiana edukacja powinna być dialogiem między ludźmi, którzy uczą się od siebie. Należy stworzyć szeroki i wielopokoleniowy system edukacyjny, reinstytucjonalizowany i osadzony w różnych sferach życia zbiorowego oraz różnych formach jego organizacji. Koniecznie powinien on objąć kształcenie obywateli – od najmłodszych lat, po aktywność edukacyjną dorosłych i rozwój wiedzy.

Ta krótka rekonstrukcja treści raportu *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (2020) przybliżyła je w perspektywie pedagogicznej i będzie punktem wyjścia do dalszych analiz. Zaczęę od przedstawienia rozbieżnych – moim zdaniem – poglądów na temat diagnozy zmian edukacji po 1989 roku w Polsce.

Paradoksy przemian szkolnej edukacji. Nowe reformy – stare rozwiązania

Autorzy raportu stwierdzają:

Począwszy od 1989 r. miało miejsce wiele pozytywnych zmian, które długofalowo zaczęły przynosić stopniowo coraz lepsze rezultaty. [...] Zmiany, jakich doświadczyła w Polsce oświata w ostatnim ćwierćwieczu zatoczyły swoje koło, pod pewnymi względami wracając do punktu wyjścia. Można mówić o utracie klarownego kierunku, który dawał szansę na kumulowanie w czasie efektów wielu cząstkowych przeobrażeń. [...]. Problem nieprzygotowania do wyzwań przyszłości jest realny – edukacja niejako «wypada z gry o przyszłość» (Poza horyzont, 2020, s. 78).

Trudno zgodzić się z taką oceną reform edukacji wprowadzonych po 1989 roku. Polskiej szkole nie nadano „klarownego kierunku” przemian, nie została ona włączona w proces demokratyzacji kraju i jego przebudowy. Przypomnę, że pierwsze władze solidarnościowe po zmianie ustrojowej w 1989 roku 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. Chciano w ten proces włączyć edukację, a jednocześnie nadać edukacji należną jej rangę w przebudowie naszej wspólnoty. Ten kierunek działania uzyskał poparcie pedagogów i nauczycieli. Wątek uczestnictwa pedagogiki i pedagogów w kształtowaniu demokracji w Polsce wystąpił wyraźnie na II Zjeździe Pedagogicznym, który obradował pod hasłem „Demokracja a wychowanie”. Wątek ten pozostał też aktualny w debatach kolejnych zjazdów, wciąż bowiem istniała potrzeba dyskusji nad rolą wychowania we wspieraniu człowieka w rozwoju i kształtowaniu jego egzystencji (np. Kwieciński, 1993; 1998). 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 dotyczące tego, jak powinna wyglądać edukacja dla demokracji i demokracja w edukacji. Podejmowano dylematy alternatywności pedagogiki i praktyki edukacyjnej, odnosząc się do różnych ideologii, teorii i pedagogii (Śliwerski, 1993), a także tworzone szkoły alternatywne, które – niestety – stanowiły tylko wyspy demokratycznego wychowania.

Decentralizacja edukacji i jej uspołecznienie były podstawowym warunkiem przebudowy zarządzania szkołą i wyjęciem jej z „technologii normalizacji”. Jednak po zmianie ustrojowej okres decentralizacji i uspołecznienia oświaty w Polsce trwał krótko, a procesy te zostały radykalnie zatrzymane od 1993 roku, kiedy do władzy powróciła formacja post-lewicowa (Śliwerski, 2015). Od tego czasu kolejne rządy stopniowo wycofywały wprowadzone na krótko możliwości uspołecznienia oświaty, nastąpił powrót do centralizacji, także za sprawą prawicowych i neoliberalnych sił politycznych.

Pierwsza kompleksowa reforma ustroju szkolnego w 1999 roku była bardziej nastawiona na zacieranie granic w efektach szkolnych między systemami szkolnymi państw najwyżej rozwiniętych gospodarczo i należących do Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju OECD niż na jego demokratyzację (Czaputowicz, 2013). 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, 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., Alexander, 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 *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 jest podatny na regulację scentralizowaną, co dawno zostało rozpoznane w praktyce. Zdaniem Basila Bernsteina (1996, s. 46), reguluje go oficjalny dyskurs pedagogiczny, który określa zbiór zdefiniowanych i sklasyfikowanych procedur, umiejętności i wiedzy, które uczeń ma przyswoić. Przy czym nauczyciele i uczniowie nie mają w tym modelu wpływu na dobór, układ lub treść podstawy programowej. Główny nacisk stawiany jest na treści programowe, czyli to wszystko, czego nauczyciel ma nauczyć oraz czego uczeń jeszcze nie umie. Ocena efektów nauczania jest ważnym elementem kontroli przebiegu procesów socjalizacji i transmisji kultury (Bałachowicz, 2019).

Taki model edukacji wypacza procesy wychowania i uczenia się dialogowego i rodzi „deficyt społeczny” edukacji, nastawienie na reprodukcję treści, konkurencję, wczesną selekcję oraz ogranicza podmiotowość nauczyciela, co zauważają autorzy publikacji *Poza horyzont...*, ale jednocześnie nie dostrzegają ich źródeł. Nisko oceniają kompetencje nauczycieli w przygotowaniu uczniów do zmiany, ale również nie zauważają ograniczeń wobec pracy nauczyciela wynikających z systemu opartego na standardach (Alexander, 2004). Emancypacyjne plany nauczyciela napotyka w tym systemie na znaczące przeszkody instytucjonalne, wszak nauczyciel ma określoną rolę – jest funkcjonariuszem instytucji, która została skonstruowana jako narzędzie realizacji społecznych (często grupowych) interesów, wyrażonych w różnie formowanych oczekiwaniach. Niezależnie od perspektyw teoretycznych interpretacji procesów dziejących się w szkole, przyjmuje się ją jako instytucję pełniącą funkcję ustrukturywania jednostki, jej dążeń, motywacji i umiejętności oraz umożliwiającą jej efektywne poruszanie się w społeczeństwie. Różne aspekty roz-

woju, dążenia i chęci jednostki otrzymują strukturę odpowiadającą przyjmowanej interpretacji rzeczywistości i pełnionych ról społecznych, opisywanych w oficjalnym dyskursie edukacyjnym, rozporządzeniach, standardach, podręcznikach itd. To nauczyciele, pełniąc swoją zawodową rolę, są nosicielami pamięci społecznej, a używając swojego prawa do „kierowania”, „korygowania”, „autorytetu” czy „władzy” formują uczniowską wizję rzeczywistości, ich umiejętności, wartości i wzorce działań (Adamek, Bałachowicz, 2013). Wszak praca ucznia i nauczyciela jest „rozliczana” w czasie egzaminów końcowych. Wyraźnie więc współczesne przemiany szkoły wpasowały się „stare koleiny” transmisyjnego modelu edukacji z instrumentalnym stylem pracy nauczycieli sprzyjającym reprodukcji (Bałachowicz, 2009; Klus-Stańska, 2010). Szkoła koncentrująca się na wynikach nauczania, bez koncepcji wsparcia rozwoju osoby i podstawowych kompetencji w społeczeństwie demokratycznym, była od początku przemian ustrojowych niezgodna z potrzebami jednostki i wspólnoty. Ostatecznym motorem zmian i procesów społecznych jest przecież podmiotowe sprawstwo jednostek i zbiorowości społecznych, przejawianie ich w działaniach (Sztompka, 2012). Wszak 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 proces kształcenia, nastawienie 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 roku (Sitek, 2020). Są one wyraźnie niższe niż wyniki dzieci mierzone w 2015 roku. W stosunku do poprzednich badań zauważono wzrost oddziaływania czynników społecznych, znaczącą rolę działania edukacyjnego przedszkola przez okres trzech lat, udział dzieci w zajęciach dodatkowych poza placówką przedszkolną. W szkole wyraźnie utrwalił 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 doświadczenia i eksperymentowania. Zadawanie prac domowych jest u nas praktyką powszechną, 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. 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 charakteryzują 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.

Autorzy raportu *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (2020) poświęcają wiele miejsca analizie cech szkoły transmisyjnej, pokazując przestrzeń szkoły i panujące w niej interakcje oraz kulturę procesu dydaktycznego. Zarzucają nauczycielom słabe przygotowanie i brak znajomości nowych metod pracy, odwagi w przekształcaniu praktyki edukacyjnej i niechęć do porzucenia tradycyjnych interakcji opartych na władzy. Zaznaczają, że spojrzenie w przyszłość w perspektywie kolejnego pokolenia skłania do postawienia pytania o nowe imaginarium, które sprzyjałoby znacznie bardziej inkluzywnemu niż dotychczas współkształtowaniu relacji edukacyjnych (Poza horyzont, 2020, s. 78). Odpowiem, że bez demokratyzacji codzienności szkolnej przez kolejne dekady będziemy mogli opisywać naszą szkołę za pomocą kategorii przedstawionych przez Michela Foucaulta w książce *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* (1998).

Demokratyzacja środowiska uczenia się jako warunek rozwoju podmiotowości młodego człowieka

Autorzy raportu *Poza horyzont...* (2020, s. 50) zaznaczają, że:

[...] odejście od transmisyjnego modelu edukacji skutkuje odejściem od modelu biernego, w którym «wiedza jest przekazywana», na rzecz modelu aktywizującego, akcentującego podmiotowość ucznia (studenta), w którym «wiedza jest współtworzona». W tym ujęciu działania edukacyjne polegają w znacznej mierze na pomocy w poszukiwaniu, odkrywaniu pasji i talentów oraz na odkrywaniu i realizacji tego, co ważne i dobre – co stanowi wartość w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Treść przywołanego fragmentu odkrywa życzeniowe oczekiwania wobec edukacji we wsparciu rozwoju osoby, ale ich wyjaśnienie znacznie przekracza ramy tego artykułu. Podmiotowość jednostki jest kategorią kulturową określającą „bycie w świecie” (Kaufmann, 2004; Bałachowicz, 2009). Podmiotowość jest wynikiem socjalizacji i wychowania, nie rozwija się w sposób naturalny, jednostka wymaga społecznego wsparcia w zbudowaniu swojej subiektywności i indywidualnych więzi ze światem. Najogólniej w procesie edukacji będą to procesy kierowania władzy i kontroli do uczniów w czasie edukacyjnego działania, partycypacja, współdziałanie, rozwijanie refleksyjności i autonomii, umiejętności podejmowania decyzji i zarządzania sobą. Często podmiotowość łączona jest z samokontrolą i samoregulacją (Wygotski, 1989; Sameroff, 2010).

Przekładając podmiotowość na język efektów kształcenia i wychowania odwołam się do wybranych zadań programowych szkoły w Anglii (White, 2013, s. 292-293). Chodzi o wspieranie rozwoju osoby mającej zaufanie do siebie, do swoich możliwości, sprawczości, poczucie własnej wartości i tożsamości osobowej, która ma dobre relacje z innymi i potrafi tworzyć sieci związków z innymi ludźmi, samokrytycznej i panującej nad emocjami, umiejącej odróżnić prawdę od zła. Osoba taka dąży do niezależności, wykazuje się inicjatywą oraz odpowiedzialnością za siebie, preferuje zdrowy styl życia; rozwija swoje talenty i ambicje, otwarta jest na nowości, poszukuje nowych możliwości rozwiązań, wykazuje inicjatywę, jest przygotowana do kooperacji z innymi, szanuje innych i prawa do integracji, rozumie swoją i innych kulturę oraz tradycje, konteksty, w których żyje i nadaje sens swojemu miejscu w świecie, rozpoznaje niesprawiedliwość, szanuje prawa innych, życie w pokoju, ceni rozwój zrównoważony i dążący do naprawy środowiska lokalnego i globalnego.

W przedstawionym przykładzie pomijam inne wymiary wychowania osoby, takie jak: rozwój duchowy, moralny, kulturalny, fizyczny, co częściowo uzupełnia poniższy podrozdział.

Ramy pojęciowe innowacyjnego uczenia się

Proponuję rozszerzyć pojawiające się w analizowanej publikacji *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (2020) ramy pojęciowe innowacyjnego uczenia się, a w procesie uczenia się „osadzić” również wartości. Chyba trzeba zrobić krok wstecz i spojrzeć na znane wcześniej raporty międzynarodowe diagnozujące trudności końca ery przemysłowej i proponowane „scenariusze edukacyjne” otwarcia nowych możliwości rozwoju jednostki i wspólnoty. Zawierają one nie tylko zapis tropów ludzkiego wysiłku zrozumienia

pojawiających się granic wzrostu gospodarczego, ale pokazują także kierunki rozwoju kompetencji człowieka, jego 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, a mianowicie uczenie się innowacyjne i antycypacyjne. 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 można opisać 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, tworzenia 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” (Bałachowicz, 2016, s. 22–23).

Antycypacja, uczestniczenie 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 rozumie-

nia w szkolnym uczeniu się wymaga zaangażowania osobistej ciekawości ucznia, zainteresowań, wyobraźni, emocji, prowadzi do osiągnięcia „wiedzy osobistej”. 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, lecz jest to zespół umiejętności, których można się uczyć, jeśli są wpisane w system edukacji. Chodzi o taką kulturę uczenia się, gdzie 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 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 wypukla 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 ich jednak rozwijać w edukacji uwiłkanej w konteksty transmisji, władzy i hierarchii, a tylko przy demokratyzacji wymiarów i przestrzeni uczenia się.

Zamiast zakończenia

Przygotowanie nowego modelu edukacji i polityki oświatowej bez odniesienia do wartości demokratycznych, podmiotowych, a także nowego rozumienia roli dziecka w uczeniu się oraz bez uwzględnienia potrzeb zrównoważonego rozwoju (Bałachowicz, 2017) czyni go ułomnym, pozbawionym bezpieczników do przyszłej korekty. W tekście nie było już miejsca na pogłębienie tych dwóch ostatnich kwestii. Zgadza się z autorami raportu *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (2020, s. 77), którzy twierdzą, że „Aktywność edukacyjna nie może ograniczać się do pielęgnowania przeszłości, lecz ma ją nieustannie poddawać twórczej rekonceptualizacji – po to, aby lepiej rozumieć współczesność i lepiej przygotowywać do niepewności, jaką niesie przyszłość”.

W obliczu doświadczeń związanych z pandemią, rozumienia jej przyczyn i kosztów psychicznych, społecznych i edukacyjnych, ponoszonych przez młodych ludzi, w analizowanym raporcie nie mogą być pomijane prawa dzieci do uczenia się innowacyjnego, którego celem jest pokazanie, jak kształtować swoje środowisko życia w sposób zrównoważony.

Bibliografia

- Adamek, I., Bałachowicz, J. (red.) (2013). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education [Nadal nie ma pedagogiki? Zasada, pragmatyzm i zgodność w szkolnictwie podstawowym]. *Cambridge Journal of Education*, 34 (1), 7-34.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style 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* (ss. 11-42). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bałachowicz, J. (2017). Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmian: Dyskurs standardów czy dyskurs wartości. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36 (1), 11-27.
- Bałachowicz, J. (2019). Szkoła do naprawy: Wartości jako wymiary codziennego uczenia się. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 583 (8), 3-16.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* [Pedagogika, kontrola symboliczna i tożsamość: teoria, badania, krytyka]. London: Taylor & Francis.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). Raport Klubu Rzymskiego: *Uczyć się - bez granic: Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Czaputowicz, J. (2013). *Suverenność*. Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać: Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

- Kaufmann, J. C. (2004). *Ego: Socjologia jednostki: Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację: Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (ss. 7-24). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwieciński, Z. (1998). *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności: Wystąpienie na otwarciu III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 21-23 września w Poznaniu*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Magda-Adamowicz, M. (2014). Kontestacja pedagogiki wczesnoszkolnej. W: M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pring R. (2012) Putting persons back into education [Przywrócenie osób do edukacji]. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 747-760.
- Raport *Poza horyzont: Kurs na edukację: Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (2020). Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej. Pobrane z: <https://media.freshmail.mx/userfiles/0c18p8ise4/2575305f60fa0deb862e89163a26f9a41598431986.pdf>.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture [Jednolita teoria rozwoju: dialektyczna integracja natury i wychowania]. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Sitek, M. (red.) (2020). *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów z matematyki i przyrody*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce: Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia: Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- White, J. (2013). Aims as policy in English primary education [Cele jako polityka w angielskim szkolnictwie podstawowym]. W: R. Alexander (red.). *The Cambridge Primary Review Research Survey* (ss. 282-305). London and New York: Routledge.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.